

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
А.БАЛЛОН
ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ» МОСКВА 1967

Рекомендовано к печати Редакционно-издательским советом АПН
Ответственный редактор действительный член АПН РСФСР А. Н.
Леонтьев

Перевод с французского Л. И. Анцыферовой

Баллон А.

-15 Психическое развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967.
(Акад. пед. наук СССР).

В книге виднейшего прогрессивного французского психолога Анри Баллона дается анализ проблемы изучения психики ребенка, раскрывается ряд противоречивых сторон и условий психического развития. Особое внимание уделяется влиянию взрослых на психическое развитие ребенка, социальному окружению ребенка, условиям его жизни, а также анализу игровой деятельности детей.

6-3

15

92 а—67

О ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Книга Анри Баллона «Психическое развитие ребенка» принадлежит к числу выдающихся работ в мировой психологической науке. В ней изложена диалектико-материалистическая концепция онтогенеза психической деятельности, основные положения которой созвучны теории психического развития, сформировавшейся в советской психологии.

В этой книге ярко проявились характерные черты теоретических исследований Баллона — стремление не только описать и проанализировать основные этапы развития психической деятельности, но и вскрыть условия, механизм и содержание переходов от этапа к этапу, уловить диалектику появления нового, ранее не существовавшего в существующем.

Основной движущей силой перехода ребенка на более высокие ступени психического развития Баллон считает взаимодействие ребенка со все более усложняющимися условиями его существования, и прежде всего с социальным окружением, с миром созданных человеком вещей, отношений, способов поведения и т. п. В этом взаимодействии вначале

ведущей стороной является воздействие извне. Однако в дальнейшем поведение начинает все более зависеть от внутренних диспозиций, внутренних детерминации, опосредствующих влияние внешней среды. Если предыдущее развитие и созревание ребенка, совершающееся в процессе разных форм его деятельности, активности, не создаст внутренних предпосылок для практической ассимиляции новых условий, они не затронут хода психического развития.

Не менее верным является и обратное положение — сформировавшиеся на определенном этапе предпосылки не смогут реализоваться без новых усложненных условий деятельности ребенка. И здесь Баллон, анализируя конкретно ход психического развития ребенка, приходит к выводу высокого теоретического

звучания. Создаваемые на каждом этапе внутренние предпосылки намного богаче путей их последующей реализации. Так, уже в лепете ребенка заложены условия усвоения всех языков мира, но овладевает ребенок, как правило, лишь одним из них. Уверенность в богатейших возможностях развития образует общий фон работ Баллона.

Характерной чертой теоретического исследования Баллона, посвященного психическому развитию ребенка, является также его синтетический, целостный подход к объекту своего исследования, преодолевающий функционализм в анализе психики и рядоположность отдельных характеристик при изучении каждого этапа ее развития.

Хотя Баллон рассматривает, например, познание и личность в различных главах, характеристика познания оказывается включенной в общий контекст действующей личности, а развитие личности выступает как неотделимое от формирования познающего индивида.

Баллон придает очень большое значение методологии научного исследования. Этим объясняется тот факт, что первую из трех частей данной работы он посвящает методологическим проблемам изучения онтогенеза психики. Но, поскольку **всякая** методология вытекает из определенного понимания природы объекта исследования, эта часть содержит уже и предварительную характеристику психики ребенка.

Анализ отдельных методов изучения развития психики ведется Баллоном на фоне решения одной из важнейших методологических проблем — проблемы соотношения теории и методов исследования.

Выделяя наблюдение как метод изучения раннего онтогенеза ребенка, Баллон доказывает, что не может быть «чистого» наблюдения. «Нет наблюдения без выбора и без имплицитного- или явного отношения», — пишет он. В основе эксперимента также всегда лежит определенная, пусть не всегда осознаваемая исследователем теория. Говоря словами

Баллона, «когда мы экспериментируем, то уже самый план опыта осуществляет перенос факта в систему, которая позволяет его интерпретировать».

При этом одни теории затрудняют исследование и ведут к субъективной интерпретации фактов, а другие, правильно отражающие природу объекта, обуславливают применение плодотворных методов исследования.

Баллон подвергает критике «эгоцентрический» подход к психике ребенка, характеризующийся тем, что взрослый рассматривает ребенка в системе координат, центром которых является сам взрослый, а основными направлениями координат — чувства, мысли и поступки взрослого.

В таком случае психика ребенка оценивается либо как искажение психики взрослого, либо как количественно отличающаяся от нее. Баллон, напротив, в центр координат помещает самого ребенка и исследует его в параметрах социальных условий, биологического развития и собственной деятельности ребенка, которая, вызываясь внешними обстоятельствами, ведет к формированию внутренних условий поведения.

Признавая методологическую значимость этих положений следует, однако, указать, что выделяемые Баллоном в качестве основных методов изучения психического развития ребенка наблюдение и обычный констатирующий эксперимент отнюдь не исчерпывают способов изучения закономерностей развития психики. Советскими психологами теоретически обоснована и практически доказана высокая эффективность целенаправленного формирования психики ребенка как способа ее исследования

Давая общую характеристику развития ребенка, Баллон описывает его как цепь переходов от одной стадии развития к качественно иной; эти переходы совершаются через кризисы, преодоление противоречий и конфликтов, через временную антиципацию более высоких способов действия и возвращения к низшему уровню.

Несмотря на эти антиципации и регрессии, несмотря на то, что в каждой стадии содержатся элементы предыдущей и последующей, в общем ходе психического развития, с точки зрения Баллона, четко выделяются определенные стадии, являющиеся «одновременно этапами психической эволюции и типами поведения». Они представляют собой объективную реальность, а не просто произвольные сечения непрерывного процесса, сделанные для удобства исследования. Эти стадии характеризуются определенной

структурой, и весь ход психического развития может быть представлен как качественная перестройка систем, характеризующих последовательные уровни психической деятельности.

Баллон подчеркивает, что для качественной характеристики той или иной реакции, практической или умственной операции необходимо выяснять, к какой системе, какому уровню психического развития она принадлежит, насколько связаны друг с другом детерминирующие ее факторы. С «эгоцентрической», субъективной точки зрения внешнее сходство действий ребенка и взрослого считается свидетельством тождества их мыслей и чувств. Субъективизм, таким образом, оказывается обратной стороной позитивистской методологии, отождествляющей явление с сущностью. С позиций же диалектико-материалистической методологии Баллона даже одна и та же реакция ребенка может в действительности представлять собой два различных действия, принадлежащих к разным стадиям развития.

Ставя вопрос о способах выявления и наиболее полного изучения всех возможностей той или иной стадии психического развития, Баллон выдвигает положение о психопатологии как методе психологического исследования. Нарушение развития не только замедляет эволюцию, указывает Баллон, но задерживает ее на определенном уровне, позволяя изучать его в полном и чистом виде.

В заключение первой части Валлон вскрывает диалектику взаимовлияния факторов психического развития ребенка, прежде всего факторов биологического и социального происхождения.

Решая проблему биологического и социального, Валлон подвергает критике теорию, согласно которой онтогенез является повторением филогенеза. Неизбежным выводом -из этой теории является положение о том, что дети, родившиеся в условиях примитивной цивилизации, не способны усвоить достижения высокой культуры. Этот вывод, однако, опровергается многочисленными фактами, которые доказывают, что у всех представителей человеческого рода существуют богатейшие анатомо-физиологические предпосылки, обеспечивающие возможность развития сложнейших интеллектуальных умений и способностей.

Однако от окружающей социальной среды зависит, насколько индивид сможет реализовать заложенные в нем возможности.

Означает ли все вышесказанное, что социальные влияния и процесс обучения лишь используют автономно созревающие анатомо-физиологические структуры? В ряде своих работ Валлон высказывал убеждение в важнейшей роли функционального созревания, протекающего в известной мере независимо от упражнения. Он предупреждал при этом, что преждевременное упражнение функции не только не ускоряет ее созревания, но, напротив, нередко тормозит его. Повторяя в данной монографии это положение, Валлон, однако, вносит в него существенное дополнение, снимающее возражения, которые вызывал вышеприведенный тезис. Валлон указывает, что положение о ведущей роли созревания относится лишь к некоторым функциям, характерным для человека как биологического вида. Что же касается «искусственных», социальных по своему происхождению форм деятельности, то здесь на первый план выступает обучение, под влиянием которого складываются необходимые для этого физиологические системы, хотя созревание и продолжает быть существенным условием овладения требуемой деятельностью.

Вторая часть монографии посвящена анализу разных форм деятельности ребенка и их роли в развитии его психики.

В первой главе этой части Валлон развивает положение о том, что

действие не может быть определено независимо от своего эффекта, что эффект или результат не является чем-то внешним по отношению к действию. Это положение в работе Баллона непосредственно связано с его основным тезисом, что каждое действие характеризуется той системой, которой оно регулируется и которая связывает его с другими сходными действиями.

Эти два положения оказываются связанными через выяснение роли эффекта в действии. Вызываясь несколько раз одним и тем же действием, определенный эффект начинает предвосхищать выполнение действия и становится тем самым одним из его регуляторов, включаясь в управляющую действием систему.

Выяснение соотношения действия и эффекта позволяет конкретно раскрыть роль деятельности в формировании психики. Уже в первом элементарном типе действий ребенка — круговых реакциях — повторение разных движений вызывает дифференциацию диффузных мышечных ощущений, а эта дифференциация ведет ко все более четкому и аналитическому выполнению движений. Учась произносить звуки, ребенок в то же время учится их точно воспринимать.

Осуществляя более высокий тип деятельности, ребенок вносит практически изменения в воспринимаемую им среду. Овладевая этой деятельностью, он тем самым обогащает и уточняет свое восприятие. Различные типы деятельности оказываются, таким образом, необходимым условием и способом формирования психики ребенка. Все эти положения очень близки рефлекторной теории психической деятельности.

Вторая глава книги посвящена анализу ведущей формы деятельности в дошкольном возрасте — игре. Критикуя теории игры Фрейда и Ст. Холла, Валлон определяет игру как социальную по своему происхождению средство, при помощи которого ребенок овладевает миром окружающих его предметов, социальных отношений, присваивает заложенные в окружающей среде возможности. В игре ребенок подражает увиденным им сценам, отношениям людей, в игре он уподобляет себя взрослым и усваивает их способы поведения. Именно через игру происходит формирование у ребенка сложных эмоциональных отношений ко взрослым, товарищам, к себе, совершается развитие его личности, его самосознания.

Анализируя строение игровой деятельности, Валлон приходит к парадоксальному выводу, что играть, в истинном смысле этого слова, могут лишь взрослые, но отнюдь не дети. Ибо для игры, поясняет он, характерно временное высвобождение функции из-под контроля

подчиняющих ее высших форм деятельности, а у детей отсутствует такое иерархическое строение деятельности. Делая этот вывод, Валлон, однако, упускает из виду ведущую

характеристику игровой деятельности — типичное для нее увлечение самим процессом деятельности, а не ее практическим результатом. В этом смысле ведущая деятельность ребенка специфически игровая. Игра характерна и для некоторых видов активного отдыха взрослых. Но всякая ли высвобождающаяся из-под контроля высшей регуляции и являющаяся отдыхом деятельность взрослого представляет собой игровую деятельность? Каково взаимоотношение активного отдыха и игры? Что означает психологически увлечение взрослого самим процессом продуктивной деятельности, каково строение игровой деятельности взрослых, какова ее функция и взаимоотношение с другими видами деятельности — вот вопросы, которые вызывает этот раздел книги.

В третьей главе Валлон рассматривает изменение диалектики внешних и внутренних факторов в регуляции психической деятельности ребенка. Он показывает, как внешние требования и ограничения, выступающие вначале как чисто внешние препятствия или побуждения поведения ребенка, постепенно становятся внутренними детерминантами его деятельности. Возникает произвольность поведения, его саморегуляция, внутренняя дисциплинированность. Вместе с этим переходом как поведение, так и интеллектуальные операции теряют свой генерализованный, глобальный характер, становятся дифференцированными. Валлон подчеркивает, что образование внутренних регулирующих схем не делает ребенка менее чувствительным к окружающим влияниям — как раз наоборот. Именно они делают возможным и продолжительное время удерживать внимание на одном предмете, и распределять свое внимание, не теряя из виду основной цели деятельности. Эту функцию регулирующих схем Валлон стремится объяснить тем, что схемы образуют не замкнутые системы, но «открытые конstellации»: в них господствует основной мотив или цель деятельности, актуализирующая схемы соответствующих цели действий. Эти схемы антиципируют будущий результат деятельности, ее общее направление и осуществляют отбор как внешних неожиданных влияний, так и воспроизводимых идей в аспекте цели деятельности.

Эти регулирующие открытые конstellации, которые постепенно складываются у ребенка, в ходе его развития связываются друг с другом, что делает возможным легкий переход от одной деятельности к другой и включение одной в другую.

Антиципация результата деятельности и общей ее схемы позволяет действиям распределяться во времени и пространстве, отсрочиваться и

т. п., что в элементарной форме проявляется уже у животных при решении ими задач «обходного пути». У человека же функционирование открытых обобщенных антиципирующих схем лежит в основе речи и мышления.

В четвертой главе Валлон намечает некоторые общие закономерности психического развития ребенка, более конкретно останавливаясь на условиях формирования у ребенка умственного, внутреннего плана психической жизни, жизни личности.

Возникновение и построение этой умственной жизни Валлон считает проявлением на более высоком уровне и в особых социальных условиях общей закономерности, лежащей в основе жизнедеятельности любого организма.

Каждая функция, говорит Валлон, осуществляется как взаимодействие двух противоположных процессов; одного — обращенного вовне, поддерживающего контакт с окружающей средой, и другого — направленного внутрь, на переработку извлеченного извне. Называя первую из них катаболизмом, а вторую анаболизмом. Валлон подчеркивает, что каждая из них подготавливает осуществление другой. Чередование катаболических и анаболических фаз — фаз впитывания и внутреннего созидания — Валлон считает характерным как для формирования отдельных психических процессов, так и для общего развития сознания и личности ребенка.

Не удовлетворяясь этой общей схемой развития, Валлон раскрывает конкретный механизм появления у ребенка зачатков внутренней, анаболической, модели окружающего мира. При этом Валлон касается таких проблем, которые крайне слабо разрабатываются в психологии. К ним относятся проблемы роли посту-рально-тонических позиций в развитии и функционировании психики. Разработка этой проблемы составляет одну из оригинальных частей психологической теории Валлона. Позиции Валлон называет английским словом *attitude*, близким по значению слову *set* (установка). Позиции — это аффективно-познавательные отношения к окружающему, воплощающиеся в тонических сокращениях мышц тела, в позах. Позиции одновременно моделируют те объекты, к которым выражается отношение.

Актуализируясь в определенных условиях, такие тонические установки выступают как способ представительства того или иного объекта в его отсутствие и являются опорой образа и намерений. Именно этот механизм — механизм подражания окружающему — и есть, с точки зрения автора, наиболее ранний механизм перехода от внешнего к

внутреннему, подготавливающий путь к умственной деятельности. Валлон показывает, что первые подражательные модели ребенка, имеющие в основе постурально-тонические позиции, еще недифференцированно включают и то, что берет начало во внеш-

ней среде, и то, что идет от самого ребенка; в них слиты познавательные моменты и аффективные состояния ребенка. Лишь в момент, когда ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, когда начинается развитие его личности, подражание поднимается на новую ступень, означающую и выделение аффективных моментов из внутренней модели окружающей среды, и принятие ею более дифференцированной структуры

В третьей части монографии содержится описание основных функциональных ансамблей, преобладание одного из которых характеризует стадию или уровень психического развития и в то же время, по мнению Баллона, определяет психический тип уже сложившегося человека. В соответствии с общим замыслом книги эти ансамбли Валлон рассматривает в генетическом аспекте, выделяя в качестве основных стадий развития аффективность, двигательный акт, познание и стадию развития личности. Давая их общую характеристику в первой главе, Валлон вторую главу посвящает анализу аффективной функциональной системы, образующей первую стадию в ходе психического развития.

Первые аффективные реакции ребенка Валлон характеризует как глобальные проявления унаследованных автоматизмов в форме пострурально-тонических позиций или установок. Собственно эмоциональные реакции рассматриваются автором как дифференцировка от этих установок.

В этом пункте весьма спорным является положение Баллона, связывающее дифференцировку от них лишь с различием характерных для каждой эмоции автоматизмов, «возникающих в поведении индивида в результате функционального созревания». В последнее десятилетие получено экспериментальное доказательство определяющей роли предметных ситуаций в качественном многообразии эмоций.

Эмоциональные реакции Валлон рассматривает как первые рефлексивные на присутствие других людей, образующие генетические корни становления личности человека. Эмоциональные реакции являются первым и основным способом связи ребенка с окружающей его социальной средой, первой формой общения со взрослыми, опосредствующего отношения ребенка к предметному миру. В процессе этого общения происходит формирование способов выражения разных эмоций. При этом создаются условия для отщепления средств выражения от самой эмоции и превращения их в автономный способ достижения определенного результата.

Эмоциональные реакции голодного ребенка, например, вызывают приближение взрослого, кормление и ласку. Теперь, испытывая потребность в общении, ребенок, уже не будучи голоден, начинает кричать и плакать, привлекая внимание взрослых.

10

Анализируя дальнейшую эволюцию эмоций, Валлон как бы продолжает проследить развитие тех первичных психических структур ребенка, синкретический характер которых он раскрыл во второй части книги Превращение эмоций в чувства и страсти совершается по мере распада этих первичных структур. Ребенок в возрасте 3 лет начинает выделять и противопоставлять себя окружающим предметам и персонам, он начинает контролировать себя и приобретает способность переживать эмоцию молча, никак не выражая ее; этот факт Валлон считает убедительным признаком перехода эмоции на стадию чувства.

В третьей главе Валлон рассматривает важнейший функциональный ансамбль—двигательный акт, анализ развития которого вновь подтверждает вывод автора о деятельности как условии и способе формирования психики ребенка. Формирование двигательного акта, совершающегося в процессе адаптации к окружающей среде, Валлон представляет как взаиморазвитие двух составляющих его функций—двигательной и тонической ^^^ТОТІРУ точности и эффективности движений оказывается взаимное прп-лаживание все точнее дифференцирующихся движений и все более дифференцированного распределения тонуса в движущихся и неподвижных частях тела. Являясь вначале лишь результатом разрядов физиологических систем, движения скоро начинают регулироваться своими же собственными последствиями — кинестезическими ощущениями и вызываемыми в окружающей среде изменениями. Подчеркивая важнейшую роль движения в формировании ощущений, Валлон указывает, что ощущения узнаются и дифференцируются ребенком лишь с того момента, когда он становится способным воспроизвести их с помощью разных движений.

Выступая как способ дифференцировки ощущений, движение является также средством синтеза и координирования их. Ведь оно представляет собой, как выражается Валлон, «общий знаменатель» многообразных изменений в окружающем мире. Зависимость восприятия мира от развития движений Валлон иллюстрирует, в частности, на примере восприятия пространства Однако принимаемое Баллоном вслед за Штерном положение о первичности восприятия

ребенком «пространства рта» вызывает возражения. Известно, что уже в первые месяцы ребенок приобретает способность следовать взором за движущимися предметами, находящимися далеко за пределами «ротового» и даже «ручного» пространства, и тем самым воспринимать в известной мере отдаленное пространство. В широкой сфере двигательных актов Баллон особо выделяет специфические действия, вызываемые социальной средой,— дей-

ствия подражания окружающим ребенка людям. В процессе подражания Баллон выделяет две стороны. Первая состоит в создании внутренней модели внешнего образца. Эта модель создается при посредстве постурально-тонических позиций и скрытых внутренних движений, имитирующих образец. Перевод этой внутренней модели в последовательность внешних имитирующих движений, раскладывающих глобальный комплекс, составляет вторую сторону подражания. Здесь обращает на себя внимание мысль Баллона о процессе внутреннего созревания модели уже в отсутствие внешнего образца и о роли еще не выявившейся модели в лучшем понимании ребенком окружающего мира.

Эта глава заканчивается анализом действий с орудиями высших животных и особой формы игровых действий ребенка — действий без реального объекта. Этим последним действиям Баллон придает важное значение в умственном развитии ребенка. Совершаясь без реального объекта, действие тем не менее соответствует его свойствам и как бы изображает этот объект своей конфигурацией. Вместе с тем, не принося практического результата, оно выступает как проявление представления реального действия, как его знак, сходный с обозначаемым действием. Становясь все более схематичным и сокращенным, действие без реального объекта тем не менее сохраняет в себе представление некогда вызывавшего его объекта. Поэтому оно способствует «отвлечению образа от вещей и переходу его в умственный план». Поскольку же всякое действие несет в себе пространственные координаты, представление действий способствует расположению в пространстве представлений объектов, связанных с этими действиями.

Анализу дальнейшего превращения двигательного акта в познавательную деятельность посвящена четвертая глава этой части монографии. Эта небольшая глава содержит ряд интересных идей, однако ни в коей мере не исчерпывает всего богатого содержания теории формирования мысли ребенка, развернуто изложенной в хорошо известной книге Баллона «От действия к мысли».

Интерес в данной главе представляет проблема тождественности объекта умственной деятельности ребенка. Мысль ребенка вначале, согласно характеристике Баллона, является пленницей действия, которое навязывает ей свою конкретность, «прилипание» к отдельным признакам предметов.

При любом изменении объекта мысли его тождественность самому себе теряется. Каждый объект распадается на столько отдельных

объектов, сколько у него аспектов. И в то же время отдельный аспект становится тождественным всему объекту. Приспособившись к объекту в одном его аспекте, ребенок оказывается беспомощным, если предмет представляется в другом аспекте.

12

Эта особенность мышления ребенка объясняет те трудности, которые он испытывает, сравнивая представляемые объекты: происходит полное отождествление разных объектов, имеющих один и тот же хотя бы и не существенный, но яркий признак; один из сравниваемых предметов замещает другой и т. д.

Это отсутствие тождественности объекта мысли ребенка Баллон связывает с синкретическим состоянием его мышления. Характеризуя синкретизм, Баллон раскрывает взаимосвязь отдельных черт синкретического мышления. Так, недифференцированность ребенком временных отношений обуславливает синкретизм в понимании причинных отношений. Ребенок живет вначале текущим моментом, который нельзя даже назвать настоящим временем, так как у ребенка еще нет понимания прошлого в будущем. Поэтому ребенок не может понять отношений предшествования и следования, перехода действовавшей в прошлом причины в характеристику данного следствия.

Только благодаря овладению речью — понятиями, классифицирующими схемами и т. д. — мышление ребенка переходит на качественно новую ступень, отделяется от практического действия и приобретает характеристику особой, познавательной деятельности, совершающейся в умственном плане. Этот тезис, однако, не получает в данной работе Баллона своей детальной разработки. Но из содержания главы явствует, что Баллон не считает речь магическим средством качественного видоизменения мышления ребенка. Влияние речи на развитие психики опосредствуется обогащением форм общения ребенка с окружающими людьми. Именно отношения со взрослыми опосредствуют отношения ребенка к предметному миру. Поэтому ребенок прежде всего осознает, например, причинные отношения, которые осуществляются людьми. Их перенос в сферу предметных взаимосвязей объясняет появление у ребенка неоднократно описанных различными авторами первичных форм понимания причинности, известных под названием волюнтаризма, магизма и т. п.

Изменения в познавательной сфере совершаются в единстве с общим развитием личности ребенка, анализу которого и посвящена последняя глава книги. Здесь Баллон касается эволюции некоторых отношений

ребенка к окружающим людям, определяющих основные периоды в развитии его личности.

Не отделяя себя вначале от привычных ситуаций, ребенок и личность других людей отождествляет с их обычным окружением. С трех лет начинается новый, негативный этап в развитии личности: ребенок выделяет себя из предметной и социальной среды и начинает противопоставлять себя окружающим; он сравнивает их с собой и становится одновременно способным

13

тонко подмечать различия между людьми. Этот кризис личности, указывает Баллон, подготавливается возросшей самостоятельностью ребенка: он ходит, бегает, разговаривает, научается сам себя обслуживать. Здесь уместно было бы указать на другой появляющийся в этот период важный фактор перестройки личности, о котором не говорит Баллон: сами взрослые предъявляют теперь ребенку новую систему требований, опираясь на расширившийся круг его умений и способностей. Эти требования, выступая вначале как внешнее средство регулирования поведения детей, быстро становятся более или менее устойчивым способом поведения самого ребенка, превращаясь по мере упрочения в характеристики личности.

Проследив дальнейшее развитие личности, Баллон указывает, что на смену негативной стадии приходит позитивная фаза:

ребенок становится крайне чувствительным к оценке своего поведения взрослыми. Он начинает чувствовать эмоциональное удовлетворение от своего поведения, когда видит, что работа его полезна, что он доставляет удовольствие взрослым, нравится им. Так у ребенка начинают формироваться общественные мотивы поведения.

В возрасте с 7 до 12 лет в психическом развитии ребенка начинает преобладать, по словам Баллона, направленность вовне. Мучительный процесс первичной консолидации личности, процесс внутренней перестройки первичной синкретической структуры, приобретает более плавное течение. В этот период в качестве важного фактора развития личности Баллон выделяет общение ребенка со своими школьными товарищами и друзьями. И на этом относительно спокойном фоне неожиданно снова наступает кризис—кризис полового созревания. В этот период меняется отношение ребенка ко взрослым — он приближается к их миру, но не может войти в него. Отсюда желание противопоставить себя взрослым — «кризис оригинальности».

Заканчивая анализ психического развития ребенка, Валлон в небольшом заключении перечисляет в сжатом виде общие закономерности развития и основные стадии эволюции ребенка.

Раскрытие сложной диалектики психического развития, анализ в связи с этим слабо разработанных в психологии проблем, выдвижение ряда интересных, заставляющих задуматься положений, формулируемых скорее в форме размышлений, чем безапелляционных заключений,— вот достоинства этой книги, которая, несомненно, привлечет внимание широкого круга научной общественности.

Кандидат философских наук **Л. Анцыферова.**

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

В течение последних тридцати лет значение и влияние детской психологии особенно возросло. Обогащая традиционную психологию новыми методами, способствуя изменению ее взглядов и принципов, детская психология, однако, приобрела у нее меньше, чем дала ей сама. Действительно, для того чтобы постичь «душу ребенка», детская психология должна была выйти из тех абстрактных рамок, которыми интроспекция взрослого и словесный анализ ограничили психическую деятельность человека. Чисто идеологический анализ содержания умственных явлений, по существу, столь же случайный и преходящий, как и обезличенный, детская психология должна была заменить изучением реальных результатов деятельности и жизни детей. Различия в поведении ребенка и взрослого, в поведении детей различного возраста, констатируемые детской психологией, постепенно выявляют истинную структуру психической деятельности, хотя исследования при этом могут быть ограничены или искажены различными умозрительными построениями.

Потребности практики впервые показали глубокое несоответствие между действительностью и схемами, используемыми для объяснения психической деятельности. Так, именно педагогические проблемы заставили искать иные методы оценки и использования факторов и форм психического развития ребенка. Необходимость с известной точностью определять способности или неспособности школьников заставила Бине и Симона выработать метрическую шкалу умственного развития. Результаты систе-

15

у

магического применения тестов, основанных на этой шкале, дали толчок развитию психотехники.

Чтобы обосновать зависимость между наиболее свободным развитием всех способностей ребенка и средой, такой педагог и философ, как Дьюи, не являвшийся психологом, в узком смысле слова, указал путь не только для многочисленных практических способов обучения, но и для исследования потребности ребенка в деятельности и влияния на него окружающей среды. В работе Декро-ли (Decroly) трудно разграничить психологию и педагогику: необходимость приспособить объект, с которым знакомится ребенок, к его возможностям и интересам позволила установить существенные различия в восприятии и понимании у ребенка и взрослого. Вокруг института Ж.-Ж. Руссо в Женеве, ставившего своей целью дать каждому ребенку «соразмерное образование», группировались такие психологи, как Клапаред, Вове (Vovet), Пиаже. Стремление объединить понятия «школьник» и «ребенок» мы встречаем также у Буржада (Bourjade) из Лиона.

Исследователи не ограничивались сопоставлением ребенка и взрослого или сравнением детей на различных этапах их развития. Примеры существующих вариаций искали и в патологии, где могли быть обнаружены причинные связи, равно относящиеся и к норме. Отклонение, возникшее в процессе развития и затрагивающее один из его факторов, представляло тем более поучительные данные, чем больше оно разрушало функцию в целом или останавливало развитие поведения на ранней его стадии, а также в тех случаях, когда оно приводило к компенсациям, выявляющим отношения, в обычных условиях трудно распознаваемые. Такой метод сопоставления с психопатологическими данными, получивший широкое распространение во Франции со времен Рибо, не мог не способствовать появлению значительных работ в области детской- психологии; он дал ценные результаты также и в других странах, особенно в СССР в исследованиях Гуревича, Озерецкого и их школы.

С другой стороны, сравнительная психология, исходя из функциональной общности, самым точным образом сопоставляла ребенка и наиболее близкое к человеку животное — обезьяну. Сходно или различно их поведение в одинаковых ситуациях при наличии одинаковых трудностей? Если вначале имеет место сходство, то в каком возрасте,

16

на какой стадии развития, под влиянием чего и в какой форме появляются различия? Среди первых наблюдений этого рода следует

отметить наблюдения Бутана (Вои-tan); более систематические и продолжительные исследования проводили супруги Келлог (Kellog); Поль Гийом (Guillaume) также занимался психологией ребенка и обезьяны, но он не дал каких-либо определенных сопоставлений между ними.

Существует и другая, весьма спорная попытка — уподобить, сравнить детское мышление с мышлением первобытного человека.

Преимущество такого подхода состоит, пожалуй, в том, что при этом рассматриваются данные, зависящие как от постепенного развития способностей ребенка, так и от определенного уровня цивилизации, определенных идеологических, языковых и технических условий.

Кстати, это лишь крайние полюсы влияний, оказываемых образом жизни, социальной средой на психическое развитие людей. В настоящее время в этой области ведутся исследования, особенно американскими и советскими психологами.

Большое место в детской психологии, и особенно в психологии раннего возраста, занимают описания наблюдений над детьми. Среди них часто встречаются и ценные в теоретическом отношении интерпретации. Так, например, В.Штерн стремился показать, что между всеми психическими явлениями имеется глубокое единство, которое невозможно объяснить без основного — личности субъекта. Следует также отметить и интерпретацию Коффки, который старался выявить структуры, лежащие в основе психических явлений. По его мнению, как всякое восприятие, так и всякое поведение отвечают некой «форме», которая определяет роль и значение деталей или элементов. Определяющим являются не части, а целое. Это целое изменяется не только в зависимости от обстоятельств и ситуаций, но также в зависимости от предрасположенности или потенциальных динамических возможностей, присущих самому субъекту и зависящих от процессов, проявляющихся в его нервной системе — как в сенсорной, так и в моторной сфере. У детей разных возрастов и у взрослого человека возможности указанных целостных структур различны.

Результаты применения всех этих методов позволяют выделить разные, иногда противоречивые аспекты психи-

ческого развития, преобладание каждого из которых характеризует последовательные этапы развития ребенка. Знание их чрезвычайно важно. Поэтому психологи, например Гезелл (Gesell), систематически собирали не только описательные, но и кинематографические материалы, свидетельствующие о различном характере реакций в зависимости от возраста. Такие наблюдения имеют важное значение, потому что последовательность свидетельствует о связи, существующей между различными факторами в развитии. Эти факторы и связи отвечают сущности самой психики ребенка, если, действительно, в жизни индивида детство представляет собой период, в котором заканчивается реализация в индивидууме особенностей его вида. Такая психогенетическая точка зрения и принята в данной работе.

Часть первая

ДЕТСТВО И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ

Глава первая РЕБЕНОК И ВЗРОСЛЫЙ

Ребенок переживает свое детство. Познает же детство взрослый. Но что важнее для познания детства — точка зрения взрослого или точка зрения ребенка? Если человек вообще начинал с того, что ставил себя на место объектов своего познания, приписывая им образ жизни и действия в соответствии с представлениями, которые он имел о своем собственном образе жизни и действиях, то особенно сильным оказывается соблазн поступать так по отношению к существу, происходящему от него самого, которое должно стать ему подобным, ребенку, за которым он наблюдает, развитием которого руководит и которому часто трудно не приписать собственные мотивы или чувства. К такому произвольному антропоморфизму приводят много поводов и обстоятельств. Забота взрослого о ребенке является своего рода диалогом, в котором взрослый воссоздает интуитивно ответы, которых он не получил на свои вопросы; он невольно прибегает к истолкованиям, могущим, по его мнению, дополнить неполные и изменчивые явления, привести их в систему¹. На основе каких допущений создается такая система? На допущении интересов, которые взрослый считает интересами ребенка, хотя сам ребенок имеет о них лишь смутное представление; на допущении предрасположений, которые взрослый хотел бы увидеть у ребенка; на допущении привычек, духовных или социальных обычаев, которые взрослый более или менее отождествляет со своими соб-

¹ См.: M. Sherif, *The Psychology of Social Norms*, New-York, 1938.

ственными; наконец, на воспоминаниях собственного детства, которые он считает сохранившимися. Известно, однако, что исходные впечатления меняются с возрастом. На воспоминания человека влияют психическое развитие, склонность и различные обстоятельства. Если воспоминание не заключено прочно в рамки объективно определенных обстоятельств, что в случае впечатлений детства происходит редко, то оно может оказаться скорее отражающим настоящее, чем прошлое. Так, уподобляя ребенка самому себе, взрослый стремится постичь его душу.

Взрослый признает различия между ребенком и самим собой, но чаще всего сводит их лишь к количественным различиям. Сравнивая ребенка с самим собой, взрослый видит, что тот более беспомощен перед теми задачами, которые сам он способен решить. Конечно, степень этой неспособности можно попытаться измерить, и такие измерения, соответствующим образом собранные, могут показать различие соотношений и структур психики ребенка и психики взрослого. В этом смысле подобные измерения могли бы иметь положительное значение. Но и тогда ребенок все-таки остался бы просто уменьшенной копией взрослого.

Между тем то, чего недостает ребенку, можно рассматривать с качественной стороны — в случае, если возрастные различия в способностях, которыми обладает ребенок, объединить в системы и если определенные периоды развития приурочивать к каждой из этих систем. Тогда речь будет идти об этапах или стадиях, каждой из которых соответствует определенный уровень развития тех способностей или особенностей, которые ребенок должен приобрести. Юношу в этом случае можно было бы характеризовать как взрослого, развитие которого дошло до стадии, наиболее близкой к стадии взрослого. Спускаясь до раннего детства, можно было бы так рассмотреть каждый возраст. Но какими бы специфическими ни казались возможности, свойственные каждому этапу, они, согласно этой гипотезе, должны лишь сложиться с другими возможностями, для того чтобы образовать стадию взрослого; развитие рассматривается здесь, по существу, еще с количественной стороны.

Эгоцентризм взрослого может, наконец, проявляться в убеждении, что всякое психическое развитие имеет неизбежным пределом образ мыслей и чувств взрослого,

20

образ мыслей и чувств его среды и эпохи. Если же взрослому случается встретить ребенка, мысли и чувства которого отличаются от его

собственных, то ему не остается ничего другого, как считать их отклонением, отклонением, разумеется, устойчивым и в этом смысле необходимым и нормальным, механизм которого надлежит объяснить. Но прежде всего встает вопрос: действительно ли существует это отклонение? Действительно ли психика ребенка и психика взрослого так различны, что переход от одной к другой требует коренных преобразований? Являются ли законы мышления взрослого единственно возможной нормой и правомерно ли считать мышление ребенка просто отклонением от норм разума? Действительно ли умозаключения ребенка не имеют никакой связи с умозаключениями взрослого? И мог ли бы интеллект взрослого быть плодотворным, если бы его источники но были теми же, из которых берет начало интеллект ребенка?

Другой подход к решению вопроса заключается в том, чтобы исследовать ребенка в его развитии, принимая за отправной пункт его самого, прослеживая смену его возрастных этапов и изучая соответствующие стадии его развития без всяких предвзятых логических представлений- Если рассматривать каждую из стадий развития не отдельно, а в их совокупности, то их последовательность кажется прерывистой, переход от одной стадии к другой является не просто результатом количественных изменений, но перестройкой; деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей. Часто при переходе от одной стадии к другой возникает кризис, который может заметным образом влиять на поведение ребенка. Таким образом, развитие сопровождается конфликтами между старыми и новыми видами деятельности. Тот из двух видов деятельности, который начинает подчиняться законам другого, должен перестроиться и в дальнейшем потерять свою функцию в регуляции поведения. Но способ, которым разрешается этот конфликт, не является ни абсолютным, ни одинаковым для всех. При этом способ разрешения конфликта накладывает свой отпечаток на дальнейшее развитие. Некоторые из этих конфликтов разрешаются биологически. Это значит, что сам факт органического роста при-

водит индивида к разрешению конфликта. Так, например, двигательная система человека представляет собой систему наслаивающихся деятельностей, центры которых располагаются в определенном порядке по церебральной оси соответственно появлению их в процессе овуляции. Эти системы последовательно вступают в действие в течение раннего детства, почти в той форме, в которой соответствующие двигательные акты могут включаться в системы, подчиняющие и изменяющие их так, что их самостоятельное функционирование может дать лишь частичные и чаще всего бесполезные эффекты. Однако если позже случится так, что патологическое влияние высвободит отдельные двигательные акты из-под контроля объединивших их в одно целое функций, то они становятся препятствием для реализации этих функций, и это свидетельствует о наличии скрытого конфликта, существующего между ними. Впрочем, даже в нормальном состоянии интеграция различных двигательных систем может иметь различную степень. Отсюда проистекает большое разнообразие индивидуальных типов. Но именно в области психомоторных и психических функций эта интеграция часто бывает наиболее слабой, так что конфликт никогда не бывает полностью разрешен. Так, например, обстоит дело между эмоциями и интеллектуальной деятельностью, которые явно соответствуют двум различным уровням нервных центров и двум последовательным этапам психического развития.

Другие конфликты должен разрешить сам индивид. При этом в одних случаях содержание конфликта может иметь настолько коренное значение, что нормальным является лишь один способ его разрешения, в других же случаях, наоборот, разрешение конфликта может не быть однозначным и зависит от условий. Возводя конфликты в своего рода мифическое общее начало, Фрейд сводит их главным образом к конфликтам между инстинктом, который проявляется в каждом индивиде как половое влечение (*libido*), и требованиями жизни в обществе. С одной стороны, подавляемые, с другой — оправдываемые различными уловками, необходимыми для того, чтобы обмануть бдительность «цензуры», эти конфликты якобы превращают психическую жизнь в непрерывную драму. Все психическое развитие ребенка, согласно Фрейду, направляется последовательными фиксациями либидо на

22

доступных ребенку объектах. Либидо должно оторваться от первых объектов, для того чтобы идти вперед по направлению к другим, что не

обходится без страданий, без сожалений, без возможных возвращений к прежнему. Впрочем, выбор нового нет необходимости приписывать половому инстинкту, хотя специфические проявления этого инстинкта и наблюдаются у ребенка. При этом ничто из того, что оставлено, не пропадает и ничто из того, что устарело, не остается бездейственным. От каждого пройденного этапа у ребенка остаются возможности, обладающие потенциальной силой.

Итак, путь, который проходит ребенок в ходе своего превращения во взрослого, не обходится без препятствий, разветвлений и извилин. Наличие ведущих ориентиров на этом пути не исключает в отдельных случаях неуверенности и колебаний. Но сколько существует других случаев, когда ребенок стоит перед необходимостью выбирать между действием или отказом от него. Такие случаи создает окружающая среда — как люди, так и вещи:

мать ребенка, его близкие, его обычные или необычные встречи, школа; ведь существует столько связей, столько различных ситуаций и положений, под влиянием которых происходит вхождение ребенка в общество. Речь ребенка выступает как посредник между ним и объектами его желаний, между ним и людьми и в силу этого может являться как препятствием, так и средством, способствующим достижению целей, тем, чем можно владеть и что можно совершенствовать.

На ребенка воздействуют различные предметы, прежде всего наиболее часто встречающиеся ему и имеющие для него наиболее важное значение: его чашка, ложка, кастрюлька, его одежда, техника, как самая простая, старинная, так и новая, например, электричество, радио. Одни из этих предметов ставят его перед задачей или перед затруднением, другие помогают ему выполнять те или иные действия, одни предметы нравятся, другие не нравятся ему; все это и формирует его деятельность.

В конечном счете среда навязывает ребенку мир взрослых, и следствием этого является известное единообразие в формировании детской психики в каждую эпоху. Но из этого не следует, что взрослый имеет право видеть в ребенке только то, что он в него вкладывает.

Прежде всего способ, с помощью которого ребенок все это

усваивает, может не иметь ничего общего с тем способом, которым пользуется сам взрослый. Если взрослый превосходит ребенка, то и ребенок по-своему превосходит взрослого. У него имеются психологические возможности, которые по-разному используются в различной среде. Коллективный опыт преодоления в разных социальных группах многих трудностей выявил эти возможности. Если цивилизация обогащает разум и чувства человека, не основывается ли этот процесс на потенциальных возможностях ребенка?

Глава вторая **КАК ИЗУЧАТЬ РЕБЕНКА?**

В то время как в различных областях знания эксперимент вытесняет простое наблюдение, в обширных разделах психологии роль наблюдения остается преобладающей. Физика и химия возникли из эксперимента. В биологии эксперимент не перестает расширять свое поле деятельности, а физиология является почти целиком экспериментальной наукой. По примеру физиологии была создана экспериментальная психология. Но детская психология, во всяком случае психология раннего детства, основывается почти исключительно на наблюдении.

Экспериментировать — это значит создавать определенные условия, которые должны повести к определенным однозначным результатам; по меньшей мере, это значит вводить в условия известные изменения и отмечать соответствующие изменения в результате. Таким образом, возникает возможность сравнивать следствие с его причиной и измерять одно с помощью другого. При этом нет необходимости вмешиваться в получение самого результата; для этого достаточно изменить условия наблюдения. Так, объекты, находящиеся за пределами нашей досягаемости, как например звезды, могут подвергаться подлинным физико-химическим исследованиям благодаря использованию спектроскопии или фотографии. Предположим, что технические трудности эксперимента решены, тогда, следовательно, вне возможностей экспериментального исследования остались бы только те объекты, условия существования или наблюдения которых

24

невозможно изменить, не уничтожая тем самым **их** самих. Примером такого рода мог бы являться случай изучения совокупности явлений, где сама совокупность в своей первоначальной целостности составляет предмет изучения. Много таких примеров можно было бы привести из области психологии или биологии.

В наблюдении данное целое должно быть воспринято во взаимодействии всех своих частей. В этом смысле раннее детство

является удобным объектом чистого наблюдения. Один и тот же исследователь может наблюдать ребенка от рождения до 3 или 4 лет. Таким образом могут быть прослежены все обстоятельства жизни и поведения. Именно это стремились сделать такие авторы, как Прейер (Preyer), Пере (Perez), Мажо (Major), В. Штерн, Декроли, Дирборн (Dearborn), Шин (Shinn), Скапен (Scupin), Крамоссе (Cramaussel), П. Гийом. Одни из них, как например Прейер, опубликовали результаты своих наблюдений если не в форме дневников, то по крайней мере распределив их по очень общим рубрикам. Работы других авторов, например В. Штерна, посвящены отдельным вопросам. Некоторые исследователи, ограничиваясь в своих наблюдениях частными проблемами, тем не менее уделяли внимание и жизни ребенка в целом. Эти исследования остаются самым ценным источником при изучении раннего детства.

Подобных работ, относящихся к детям начиная с 4-летнего возраста, крайне недостаточно. Так как собранные наблюдения являются лишь отрывочными, то возникла необходимость воссоздать то целое, в котором они могли бы получить свое значение. Таким образом выработывались методы, которые происходили из чистого наблюдения, но которые, однако, должны были его превзойти. Они продолжают эксперимент, основная цель которого, как, впрочем, и всякого метода познания, заключается в том, чтобы выявить определенную зависимость. Экспериментатор воссоздает эту зависимость или подвергает ее изменениям, которые позволяют изолировать связываемые ею элементы от всего остального. Когда устранено всякое влияние на эту зависимость, остается лишь попытаться установить ее произвольные или случайные изменения. Но, для того чтобы их определить, нужно сравнить их с нормой, привести в определенную систему. Норма может также служить для

сравнения патологических отклонений с нормальным состоянием. Характеристика системы основывается на статистических данных, полученных с помощью обширного числа сравнений. Как бы то ни было, наблюдение может быть признано таковым только в том случае, если оно включено в целое, которое придает ему смысл, вплоть до окончательной формулы. Это необходимость столь важного значения, что она обязывает нас вернуться к так называемому чистому наблюдению и исследовать, при помощи какого механизма и при каких условиях оно может стать средством познания.

В сущности, не бывает наблюдения, которое представляло бы собой точную и полную копию действительности. Впрочем, если даже предположить, что это так, то и в этом случае вся важнейшая работа была бы еще впереди. Так, например, при кинематографической съемке ситуации, хотя она сама по себе уже отвечает часто очень сложному отбору условий (выбор самой ситуации, моменты съемки, точки наблюдения и т. д.), все же собственно наблюдение начинается только в работе с фильмом, обеспечивающим непрерывное воспроизведение деталей, которые ускользнули бы от самого внимательного зрителя, если бы фильм не давал возможность при желании вернуться к ним. Наблюдение не бывает без выбора или без нашего отношения, ясно или неявно выраженного. Выбор предметов или событий определяется нашим отношением к наблюдаемым явлениям, включающим наши ожидания, наши желания, предположения или даже некоторые сложившиеся способы мышления. Причины выбора могут быть осознанными и преднамеренными, но могут также ускользать от нашего сознания, так как осознание их прежде всего зависит от нашей возможности мысленно формулировать основания выбора. В процессе наблюдения могут быть выделены только такие обстоятельства, которые мы можем выразить. Для того же, чтобы их выразить, нужно привести их к чему-нибудь привычному непонятному, к некоторой системе, которой мы пользуемся намеренно или не отдавая себе в этом отчета.

Большая трудность чистого наблюдения как способа познания заключается в том, что мы пользуемся некоторой системой, упорядочивающей наблюдаемые явления,

26

чаще всего не зная об этом — до такой степени ее применение происходит автоматически, бездумно, само собой. Когда мы экспериментируем, сама постановка опыта предполагает включение факта в систему, которая позволяет его объяснить. Что же касается

наблюдения, то здесь интерпретация фактов часто зависит от наших более субъективных отношений к реальности, от тех понятий, которыми мы пользуемся в повседневной жизни. Вот почему очень трудно наблюдать ребенка, не приписывая ему ничего из своих чувств и намерений. При наблюдении, например, жестов ребенка нам привычнее регистрировать приписываемые им значения, а не сами жесты, так как главное в жесте то, что он выражает.

Всякое усилие, направленное на познание и научное истолкование, всегда состояло в стремлении заменить систему непосредственных эгоцентрических впечатлений системой таких понятий, которые могут быть объективно определены. Впрочем, очень часто случается так, что эти схемы, заимствованные из ранее установившихся систем знания, оказывались недостаточными для нового ряда изучаемых явлений. Например, в психологии, как и в анатомии, предполагалось, что всякое умственное проявление представляет собой следствие деятельности определенного органа или определенного элемента органа. Таким образом, для каждого объекта наблюдения прежде всего важно определить некоторую систему, упорядочивающую получаемые данные, которая отвечает цели исследования.

При изучении ребенка это, несомненно, хронология его развития. При регистрации каждого явления все наблюдатели отмечают возраст ребенка в месяцах и днях, исходя из того, что последовательность проявлений деятельности ребенка имеет определенное значение для научного объяснения. Действительно, опыт подтверждает, что эта последовательность проявлений повторяется у каждого ребенка. Исключения, которые случаются констатировать, не превышают, по данным Шерли (Shirley), тщательно исследовавшей развитие 25 маленьких детей, 12% и относятся главным образом к изменениям последовательности рядом стоящих этапов. Только позже можно наблюдать среди уже четко дифференцировавшихся форм деятельности случаи раннего или запоздалого частичного развития.

v

Различие реакций в зависимости от возраста было прекрасно продемонстрировано Гезеллом посредством кино. Ребенку предлагалось одно и то же испытание из недели в неделю или из месяца в месяц; например, ему показывали один и тот же предмет на одном и том же расстоянии. Сопоставление последовательных действий ребенка показывает, какие быстрые и часто радикальные изменения наступают с течением времени. Однако некоторые наблюдатели констатировали в этой временной последовательности, входящей в понятие развития, очевидные исключения. Рассмотрение этих исключений позволит яснее понять условия и значение процесса развития. Иногда возникает новая реакция, которая, однако, исчезает на следующий же день и появляется снова 'только несколько недель спустя; иногда же уже давно приобретенное кажется исчезнувшим в момент, когда активность ребенка переходит в новую область. Между течением времени и ходом психического развития имеются, таким образом, несоответствия.

Сталкиваясь с первым случаем, некоторые наблюдатели, например Прейер, прежде всего задавали себе вопрос, не искажалось ли их описание интерпретацией, которая предвосхищала событие. Но опыт показал, что антиципация часто заключена в самих фактах. Коффка объясняет это тем, что всякая реакция есть целое, единство которого может включать более или менее различные и взаимозаменяемые части или условия. Такими условиями являются внешние обстоятельства и внутренние предрасположения, находящиеся в разном соотношении. Чем больше внешних обстоятельств, тем вероятнее их одновременное воздействие может дать случайный результат. Наоборот, чем более влияют внутренние предрасположения с их тенденцией к образованию единства, тем устойчивее их проявления у субъекта. Именно в этом направлении идет развитие организации в животном мире. Поведение животных, по крайней мере по своей форме, с течением времени все больше начинает зависеть от внутренних причин и соответственно перестает непосредственно управляться влияниями внешней среды. Развитие в период детства с необходимостью требует возвращения к филогенетически более ранним структурам, которые обеспечивают индивиду полное овладение способами деятельности, свойственными данному виду

Впрочем, в дальнейшем всякое обучение, всякое приобретение навыков имеет тенденцию свести воздействие внешних ситуаций к роли простых сигналов, на основании которых действие уже совершается как бы само собой, при помощи внутренних структур, возникших в

результате обучения.

К этому следует добавить, что функциональное предвосхищение не случайное, или частное, явление, но что оно выступает как правило. Постоянным является тот факт, что новые реакции надолго исчезают после того, как в течение короткого периода времени они проявлялись один или даже несколько раз. Следовательно, недостаточно, по-видимому, приписывать данный факт лишь стечению внешних обстоятельств. Более вероятно, что во многих случаях первое появление жеста или поступка проистекает в основном из внутренних факторов. Действительно, последние гораздо многообразнее, чем мы зачастую можем предполагать. Механизмы исполнения являются только их частью. То, что приводит внутренние факторы в действие, вытекает из наличных возможностей или из энергетических направленностей, также имеющих свои периоды. Кроме того, включаются моменты самого различного характера. Например, новизна впечатления, вызывающая в первый раз какой-либо жест, может оказаться достаточной, чтобы мобилизовать на некоторое время ввиду ее повторяемости сумму энергии, которая исчезает, когда привлекательность предмета становится менее значительной.

Нерегулярность какой-либо реакции даже при наличии соответствующих раздражителей объясняется недостаточностью связи между обуславливающими ее внутренними элементами. Нужно также учесть, что вначале порог реакции является высоким и она требует для своего проявления более энергичной стимуляции или большего количества энергии, чем в стадии, когда порог снижается благодаря влиянию функционального созревания или обучения.

Исчезновение уже давнего приобретения — факт достаточно частый, чтобы быть отмеченным многими авторами. Объяснения, которые дали В. Штерн и позже Ж. Пиаже, сходны между собой. Речь идет о том, что в процессе психического развития одна и та же умственная операция совершается на различных уровнях, переход между которыми осуществляется всегда в одном и том же по-

рядке. Условия, в которых она выполняется, могут в различной степени препятствовать ее осуществлению. Если трудности увеличиваются, существует некоторая опасность, что операция будет выполнена на более низком уровне.

Таким образом, у одного и того же индивида одна и та же операция может совершаться на различных уровнях. Штерн приводит пример, когда испытуемому предлагалось описать какое-либо изображение в процессе его рассмотрения или после его демонстрации. Выяснилось, что в зависимости от возраста ребенка в двух таких описаниях могут наблюдаться расхождения на одну или две ступени. Пример Ппаже относится к области понятий, например понятия причинности.

Оказывается, ребенок умеет осуществлять причинные отношения в своей повседневной практике, в то время как в своих объяснениях, т. е. в «словесном плане», он возвращается к гораздо более субъективным формам причинности — волевой или аффективной.

Умственная деятельность развивается не только в плане количественного роста. Ее развитие означает смену одной системы другой. Поскольку структура этих систем различна, не может быть результата, который оставался бы неизменным при переходе от одной системы к другой. Результат, возникающий в связи с новым видом деятельности, не сохраняется в прежнем виде. Важна не внешняя форма действия, а та система, к которой оно принадлежит в момент выполнения. Так, одно и то же явление может выступать у лепечущего ребенка как простое следствие его сенсо-моторных упражнений, а позже — как слог слова, которое ребенок старается правильно произнести. Между двумя этими моментами вклинивается период обучения. Необходимость вновь учиться звуку, становящемуся элементом языка и бывшему привычным в сенсо-моторный период, хорошо известна тем, кто пытается говорить на иностранном языке, не все фонемы которого совпадают с фонемами, усвоенными при обучении родному языку. Трудность артикуляции может навсегда остаться неполностью преодоленной, если обучение происходит в слишком позднем возрасте. Наоборот, под одной и той же словесной оболочкой может скрываться умственный процесс, принадлежащий

30

к двум различным уровням деятельности. Этим объясняется, например, то, что некоторые больные афазией могут одновременно то пользоваться, то не пользоваться данным словом, в зависимости от того, выражает ли оно аффективное восклицание или должно войти в объективное описание факта. Речь нормального взрослого человека

состоит из наслаивающихся друг на друга планов, переход между которыми происходит непрерывно и неосознанно, и лишь болезнь может разрушить некоторые из них. В отличие от взрослого у ребенка переход от одного плана к другому имеет лишь постепенно восходящий характер. Следует сказать, что речь — это лишь один пример закона, регулирующего приобретение различных видов нашей деятельности. Наиболее элементарные виды деятельности в измененном или прежнем виде подключаются к другим, вследствие чего постепенно возрастают наши объективные способы связи со средой. Следовательно, при наблюдении следует проявлять осторожность и не придавать действиям ребенка того значения, которое они могли бы иметь у взрослого. Каково бы ни было их кажущееся сходство, наблюдателю не следует придавать им иного значения, кроме того, которому дает основание поведение субъекта. Поведение ребенка однотипно в пределах каждого возраста и соответствует границам его способностей. Поведение же взрослого в каждый момент связано со множеством обстоятельств, позволяющих определить, на каком уровне умственной жизни он может действовать. Быть внимательным к этим различиям — одна из основных трудностей и существенное условие научного наблюдения.

Следует иметь в виду, что метод наблюдения не может не учитывать отклонений в результатах деятельности при соответствующем изменении условий. Некоторые из этих отклонений особенно выявляет патология, поскольку в период болезни они становятся более очевидными. Поэтому исследование патологических случаев может в известной мере заменить эксперимент, особенно в тех случаях, когда к нему невозможно прибегнуть для выявления этих отклонений.

Французские психологи уделяют особое внимание вопросу о соотношении патологического исследования и эксперимента. Большое число их работ написано под вли-

янием Кл. Бернара, который определял физиологию как «экспериментальную медицину», подразумевая под этим, что физиолог должен заниматься воспроизведением результатов болезни путем воспроизведения в здоровом организме ее предполагаемой причины. Он считал, что это прямой путь проверки выдвигаемых гипотез. При этом допускалось, с одной стороны, что здоровье и болезнь подчиняются одним и тем же биологическим законам, последняя лишь изменяет некоторые условия их проявления, а это именно и требуется для причинного объяснения. С другой стороны, требовалось, чтобы во имя гуманности опыты не производились на человеке. Рибо и его ученики приняли это положение, но не смогли перенести экспериментальные данные, полученные на животных, на явления человеческой психики. В противоположность Кл. Бернару, использовавшему эксперимент, они занимались патологией. Поэтому они не располагали преимуществами быстрой проверки, возможной в эксперименте, и были вынуждены прибегать на основе клинических случаев к остроумным, но не всегда обоснованным сопоставлениям. Возможно, этот недостаток был им не так очевиден, как нам. В то время нашли большое распространение исследования истерии; по существу, они занимали основное место в работах психопатологов. День ото дня все более поразительные результаты, которые получали в этих исследованиях, создавали иллюзию, что с их помощью можно исследовать весь механизм психической жизни. Но в этих условиях проверка выдвигаемых произвольных гипотез была неубедительной, так как многое могло быть результатом внушения или симуляции. Исследованиям истерии противостояла доктрина органических заболеваний, но и она создавала сходную иллюзию. Прямо соотнося каждое психическое явление с деятельностью определенного органа, ее представители считали возможным с этой точки зрения анализировать психическую жизнь факт за фактом, функцию за функцией. В дальнейшем такую точку зрения признали несостоятельной. Последствия локальных поражений не влекут за собой прямых функциональных изменений. Они вызывают реакцию, которая соответствует сохранившимся возможностям или функциям, высвободившимся в результате повреждения из-под контроля.

Результаты

32

поражений выражаются в поведении, отвечающем наступающему изменению его внутренних условий.

Развитие ребенка также не является лишь увеличением суммы

функций. Поведение в каждом возрасте есть система, где каждая из уже имеющихся деятельностей взаимодействует со всеми другими, причем их роль определяется в зависимости от целого. Цель психопатологического исследования при изучении ребенка заключается в том, чтобы нагляднее представить себе различные типы поведения. Так как темп умственного развития в раннем детстве очень стремителен, то бывает трудно выделить типы поведения в чистом виде, так чтобы их признаки не накладывались друг на друга. Напротив, нарушение не только замедляет процесс развития, но может также задержать его на определенной ступени. В этом случае все реакции будут соответствовать одному какому-либо типу поведения, иногда реализуя все его возможности с такой полнотой, которая недостижима при последовательном включении в него реакций все более высокого уровня. Я всегда считал, что слишком большая виртуозность в выполнении отдельного вида деятельности дает плохой прогноз дальнейшего развития ребенка, так как является признаком того, что данная функция как бы бесконечно возвращается к самой себе вследствие отсутствия более сложной системы деятельности, которая включила бы ее в свой состав и использовала бы для других целей'. В то же время в условиях патологического развития, когда отдельная стадия приобретает указанные черты, особенно контрастно обнаруживается поразительное несоответствие между внутренней логикой поведения и его практической несостоятельностью. Если это поведение и не утрачивает полностью связи с внешними условиями, то оно все же перестает отвечать требованиям среды. Грубое несоответствие поведения внешним условиям позволяет лучше понять то, какие особенности развития были бы необходимы для нормальной жизни. Образ жизни определяется условиями, которые могут изменяться с развитием общества. Связь между этими условиями и развитием является одним из основных факторов. Следовательно, необходимо сопоставлять последовательно возникающие индивидуальные способности ребенка с теми

' См.: Н. Wallon, *L'enfant turbulent*, Paris, Alcan, 1925.

^ Психическое развитие ребенка

предметами и препятствиями, с которыми он встречается, и наблюдать, как происходит процесс приспособления. Декроли рекомендовал при исследовании аномального ребенка учитывать то, какой образ жизни является для него адекватным. Подобным образом может быть поставлена проблема и в отношении нормального ребенка, чтобы лучше знать и лучше направлять его развитие.

С той же целью применяется метод статистического сравнения. Вместо непосредственного наблюдения над ребенком и условиями его жизни, данного ребенка сравнивают с группой детей, которые находятся в таких же условиях, как он. Разумеется, сравнение производится в отношении определенного свойства. При этом необходимо отмечать изменения этого свойства во всей группе и классифицировать каждого индивида по отношению к группе в целом. В группе, объединяющей индивидов одного возраста, такая классификация каждого из них позволит определить, отстает он, идет впереди своих сверстников или занимает среди них среднее положение. Самые принципы группирования могут быть различными — национальность, социальная среда, более или менее специфические условия жизни. Таким образом, сравнение одного и того же признака в разных группировках и в различных типах группировок позволит узнать, какие факторы влияют на его появление, исчезновение и случайные отклонения.

Таким образом, данный метод позволяет применить два способа сравнения: во-первых, сравнение каждого индивида с нормой, выраженной в суммарном результате, полученном для испытуемых той категории, к которой он принадлежит; и, во-вторых, сравнение условий, относящихся к каждой категории, с установленным явлением. Полученные таким путем данные уже не являются результатом одного наблюдения или одного отдельного опыта, а итогом множества индивидуальных случаев. Поэтому нужно уметь устранять в этом множестве необычные резкие отклонения, нарушающие равновесие в группе. Этого можно достичь, учитывая требования теории вероятности, которая позволяет вычислять нормы и правильно производить сравнения'.

' См.: Borel et Deltheil, Probabilités, Erreurs; H. W a l l o n, Principes de Psychologie appliquée, Paris, 2e ed., 1938.

34

Изучаемый признак может быть такой естественной характеристикой ребенка, как, например, его рост. Но в случае изучения какой-либо способности иногда бывает необходимо выявить ее посредством специальной пробы или *теста*. Способность можно исследовать при

помощи теста благодаря тому, что предварительно сам тест был создан на основе изучения данной способности. При этом соответствие теста исследуемой им способности доказывается статистически:

количественный уровень успешности, полученный у индивидов, о которых практически известно, что они обладают данной способностью, должен в достаточной мере превышать тот, которого достигают отдельные индивиды. Если же нужно выяснить развитие какой-либо способности по отношению к возрасту, следует сравнивать количественные данные, получаемые для двух последовательных возрастов.

Тест — это намеренно проведенное наблюдение, и в этом смысле его можно считать экспериментом. Однако отличие его от собственно эксперимента заключается в том, что между экспериментом и тестом существует различие как в контрольных показателях, так и в технике. Ценность эксперимента заключается в его структуре, в точном соотношении его частей; его результат зависит от действующих факторов; эксперимент заключается в соответствующем комбинировании ряда условий; его данные определяются заданной ситуацией, которая может быть более или менее сложной. Тест же, наоборот, дает показатели, значение которых основано на их относительной частоте для определенных групп. Структурой обладают именно они, а не сам тест. Если бы тест обладал структурой, включающей немногие разнородные элементы, то сравнения, инструментом которых является тест, носили бы двусмысленный характер, а статистические вычисления выявили бы ненормальные отклонения. В принципе тестовое испытание должно производиться как можно шире: ведь его результаты зависят от величины совокупности случаев, к которым тест был применен.

Конечно, статистический и экспериментальный методы могут в большей или меньшей мере сочетаться, контролируя друг друга. Возражения, возникающие по поводу того или другого метода, происходят часто из недостаточного их различения. В психологии существуют испытания, которые не являются тестами, но результаты

которых представляют особенную ценность: это более или менее сложные эксперименты, говорящие сами за себя. Было бы нелепо возражать против них на том основании, что они не могут проверяться так, как проверяются тесты; наоборот, было бы несправедливо осуждать тесты за их абстрактную упрощенность.

Изучение ребенка — это, по существу, изучение стадий развития, через которые он проходит, превращаясь во взрослого.

В какой степени тесты могут способствовать такому изучению? Если предположить, что их число достаточно для того, чтобы изучить все способности, то можно было бы составить список тестов для каждого субъекта и для каждого возраста с указанием их уровня. Сопоставленные друг с другом, они дали бы то, что называется «психологическим профилем», схему, бесспорно, полезную, но дающую простую сумму данных, относительно которых возникают сомнения, все ли возможности субъекта они исчерпывают. Итак, они не дают действенного выражения структуры психики.

Тем не менее, вычислив частоту совпадения их результатов, можно обнаружить наличие или отсутствие корреляции между ними. При условии их независимости от случайных обстоятельств их взаимное соответствие. величина которого превосходит вероятность, может служить показателем функциональной связи между способностями, коррелирующими друг с другом. Это взаимное соответствие будет отвечать некоторому элементу структуры. Однако цепь, составленная из этих элементов, не воспроизводит структуру целого. К тому же связь каждого элемента меняется вместе с количественным показателем корреляции, и его действительное значение остается неопределенным. Следовательно, исследование корреляции — это метод анализа и проверки, но не реконструкции.

Наконец, существование целого не совпадает со взаимозависимостью его частей. Если в поведение в определенном возрасте входят различные виды деятельности, то это не обязательно означает, что данные деятельности взаимно обусловлены. Причины развития выходят за пределы настоящего момента. Следовательно, его этапы не могут представлять собой замкнутую систему,

36

в которой все их проявления строго зависят друг от друга.

Стадии, изучаемые патопсихологией, представляют собой образования, лишённые гетерогенных элементов. Это облегчает выявление их существенных особенностей, которые, однако, можно выявить лишь в их статике. Элементы патологического развития быстро перестают от-

вечать потребностям развития в последующих возрастах, и в дальнейшем они существуют лишь механически, давая стереотипные и нелепые результаты. Их психологическое значение исчезает. Этапы развития существенно связаны хронологической последовательностью. Ниже мы рассмотрим законы и факторы, которые ее определяют. Как, однако, происходит их смена? Некоторые авторы считают, что переход от одного этапа развития к другому совершается незаметно. Каждый из этапов как бы уже заключен в предыдущем и содержит в себе последующий. Стадии, таким образом, рассматриваются не как психологическая реальность, но как удобное для психолога членение непрерывного процесса. Впечатление подобной непрерывности процесса развития создается лишь в том случае, если заниматься только описанием простой последовательности появления различных способностей в ходе развития поведения ребенка. Развитие каждой из способностей можно представить в виде непрерывной кривой, начиная с редких и несовершенных проб, кончая их проявлением в соответствии с потребностями и обстоятельствами и включая непременно период, когда действие осуществляется ради самого действия, а не его результата. Появление новых форм деятельности тогда рассматривается лишь как неизбежное и в известной мере механическое следствие предшествующих достижений. В то же время они сливаются с другими, одновременными или последовательными видами деятельности, образуя с ними переплетение, в котором различие этапов теряется. Те авторы, которые, напротив, не отделяют поведение ребенка от условий его жизни, рассматривают каждый этап развития как определенную систему взаимоотношений между возможностями ребенка и окружающей его средой. Окружающая среда не может оставаться одинаковой для всех возрастов. Она содержит в себе все то, что вызывает действия ребенка, которыми он располагает-

ет для удовлетворения своих потребностей. Именно эти элементы и составляют совокупность стимулов, регулирующих деятельность ребенка. Каждый этап представляет собой и определенный момент психического развития ребенка и вместе с тем определенный тип поведения.

Глава третья

ФАКТОРЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В психическом развитии ребенка, как и во всяком процессе становления, существуют противоречия. В этой связи возникают некоторые важные проблемы. Начиная с грудного возраста — с момента, едва выходящего за пределы паразитического существования, — психическое развитие ребенка стремится к уровню, более высокому, чем поведение других животных, поскольку мотивы, создаваемые природными условиями, у человека перекрываются социальными мотивами, которые зависят от сложных и изменчивых форм общественной жизни. Влияние, оказываемое обществом, предполагает наличие у индивида комплекса чрезвычайно различных способностей. Так в психическом развитии ребенка сталкиваются и взаимно переплетаются факторы биологического и социального происхождения.

На каждом этапе развития устанавливается устойчивое равновесие между реальными возможностями ребенка и соответствующими условиями его жизни. Однако одновременно наблюдается тенденция к изменениям, причина которых не имеет отношения к этому точному функциональному соответствию. Мы имеем в виду условия органического развития.» В становлении индивида развитие органа часто предшествует развитию функции. Так, например, начиная с рождения число нервных клеток остается одинаковым на протяжении всей последующей жизни, и если какое-то количество клеток погибает, то они уже не восстанавливаются. Но сколько недель, месяцев и лет многие из них не функционируют до тех пор, пока не возникнет органическое условие их функционирования — миелинизация аксонов? То же происходит и со многими другими органами: вначале завершается их структурная дифференциация, а потом уже начинает

38

действовать функция, первые проявления которой нередко становятся чем-то вроде свободного упражнения, выступающего как самоцель, без какого-либо иного видимого основания.

Следовательно, причина роста органов не в данном состоянии организма, а в видовом типе, который должен реализоваться во

взрослом индивиде; она одновременно и в будущем, и в прошедшем. Каждый возраст ребенка является своего рода стройкой, одна часть которой обеспечивает текущую деятельность, другая же, значительная часть подчинена сооружению будущего здания и оправдывается только в последующие годы. Таким образом, общая тенденция состоит в осуществлении того, чем потенциально обладает *генотип*, или зародыш, индивида. Это значит, что путь, по которому развивается всякое существо, зависит от предрасположений, содержащихся в его первоначальной формации. Их реализация имеет неизбежно последовательный характер, но она может быть неполной и, наконец, способна в той или иной степени измениться под влиянием среды. Таким образом, от генотипа отличают *фенотип*, который характеризуется тем, что он складывается из ряда признаков, которые формируются на протяжении жизни организма. История живого существа определяется генотипом и формируется фенотипом. Взаимоотношения между генотипом и фенотипом изменчивы. Но трудно определить роль и место генотипа, так как непосредственному наблюдению доступен только фенотип. Что же касается содержания генотипа, то его можно вывести из сравнения предков с потомками, относя к нему те из общих черт, которые нельзя объяснить влиянием среды или обстоятельств. Проведенное различными наблюдателями сравнение между группами близнецов гомо- и гетерозиготов позволило отнести к генотипу способности, которые сходны у первых и различны у вторых. Разумеется, чрезвычайное разнообразие условий жизни, наблюдаемое в нашем обществе, в высшей степени усложняет сравнения, но различие между тем, что остается неизменным, и тем, что подчиняется постоянно меняющимся обстоятельствам, может в связи с этим стать более четким.

Вместе с тем нужно уметь различать виды влияний. Одни из них отличаются большим постоянством, дру-

гие — широкой сферой распространения. Эффекты этих влияний и создают устойчивые и существенные признаки расы или особенности функционально однородных групп, которые можно выявить путем строго дифференцированного исследования условий их развития, если только их сравнение не слишком растянуто во времени и пространстве и при этом отбрасываются случайные отклонения. В других областях изменения условий являются значительно более быстрыми и многочисленными. Вариации более заметны между поколениями или относительно близкими группами, а иногда даже между отдельными индивидами. Это обстоятельство необходимо учитывать, для того чтобы не делать необоснованных выводов о более высоком развитии или отставании исследуемых объектов.

Генотип можно рассматривать в качестве посредника между родом и индивидом. В нем отражается история рода; история индивида только повторяет ее основные черты. Такова теория тех авторов, которые считают, что онтогенез есть повторение филогенеза. Теория эта порождена морфологическим сходством, существующим между этапами развития эмбриона и животными формами, последовательность которых воспроизводит путь, пройденный эволюцией вида. Некоторые психологи верят в возможность применения этой теории к индивидуальному развитию, связывая его с эволюцией человеческой цивилизации. Таким путем они объясняют сходство между формами поведения ребенка на следующих друг за другом этапах развития и последовательностью видов практической деятельности или верований, которые имели место в истории общества. Военные игры ребенка, например изобретение или, точнее, открытие им вновь лука и стрел, являются как бы реминисценцией прошлых эпох. Так же объясняется и так называемое магическое мышление, т. е. вера в могущество воли над вещами и событиями, непосредственное или опосредствованное образами или формулами. В своем психоанализе Фрейд отводит большое место такому возрождению атавистических мыслей. По Фрейду, игры, связанные с воображением, сказки, которые любит ребенок, мечты взрослого, некоторые из его эстетических творений означают возврат к мифической форме, ко-

40

торой выражали себя древнейшие цивилизации и которую якобы используют в настоящее время наши отвергнутые желания, чтобы проявиться в скрытом виде. Получается, что ситуации, принадлежащие ранним эпохам в истории человечества, против которых народы с позиции норм нравственности не переставали вести борьбу, продолжают

жить в отдельном человеке.

Даже на своей собственной почве, т. е. в отношении эмбриогенеза, концепция отождествления онто- и филогенеза вызывала возражения. Впрочем, такое отождествление не является необходимым аргументом для обоснования трансформизма. Почему бы изменения, которые влекут за собой переход от одного вида к другому, не могли оказывать такого же влияния на этапы роста, как и на характерные черты взрослого животного? Почему бы более важная необходимость реализовать новый тип организации не могла бы в известной степени перекрывать повторение прошлого? По крайней мере, мы располагаем здесь точными данными — сравнением форм между собой и порядком их последовательности.

В плане психогенеза, наоборот, онто-, филогенетический параллелизм не только лишен объективных критериев, но содержит в себе непреодолимые противоречия. Если бы прототипом этапов умственной жизни ребенка являлись ступени цивилизации, то связь моментов, соответствующих друг другу в обоих случаях, выражалась бы в материальной структуре, особенности которой можно было бы точно определять как для индивида, так и для рода. Психологическое различие между индивидами, принадлежащими к различным уровням цивилизации, измерялось бы числом поколений, располагающихся 'между этими уровнями, т. е. интервал оказался бы непреодолимым не только для них самих, но и для большей или меньшей части последующих поколений. Однако опыт показывает, что если различие между двумя уже сформировавшимися в различных цивилизациях взрослыми порой оказывается неустранимым, то маленькие дети легко поддаются влиянию культуры и среды, в условиях которой они воспитываются.

Впрочем, в отличие от эмбриональных форм, являющихся объектом наблюдения, утверждение о существовании структур, отвечающих идеологическим системам, недоказуемо и, более того, не может быть вообще поддер-

жано. Как показывают данные современной психологии, умственную деятельность нельзя объяснить, если разложить психические операции на элементы, каждый из которых имел бы в своей основе отдельный орган или сочетание отдельных органических элементов. Наглядным примером в этом отношении является речь. Бесспорно, речь возможна только благодаря существованию специальных центров, включающих деятельности различных уровней и имеющихся только у человека. Но она никоим образом не преформирована в этих центрах. Усваиваемая ребенком речевая система определяется средой. Впрочем, у одного и того же индивида может быть несколько таких систем, и тогда, с психологической точки зрения, между ними существуют самые различные отношения:

они могут быть совершенно равноправными или одна из них может преобладать над другими; в последнем случае лишь она одна непосредственно связана с намерениями и мыслями индивида.

Наконец, одинаковые высказывания могут служить выражением психических действий разных уровней, в соответствии с условиями, predispositionами или умственными возможностями субъекта, а также в зависимости от возраста ребенка.

» Нет такой психической реакции, которая бы не зависела, если не в своем появлении, то по меньшей мере в своих средствах и содержании от внешних условий, от ситуации, от среды. Это еще один аргумент против уподобления психического развития эмбриональному, которое, в противоположность психическому, носит внутренний характер и совершается под влиянием одних только органических факторов.

Сходство, обнаруживаемое между различными суждениями или мыслительными операциями ребенка и так называемых первобытных людей, быть может, объясняется сходством ситуаций, впрочем, очень относительным. Средой предопределяется использование тех или иных инструментов и техники, которые так срослись с практической деятельностью, с требованиями нашей повседневной жизни, что мы часто даже не замечаем их существования. Ребенок же овладевает ими лишь постепенно. Следовательно, в каждом из последующих возрастов он находится в положении тех, для кого эта техника как бы еще не существует, подобно тому как она в той

42

или иной степени не существовала у так называемых первобытных людей.

Освоение менее важных из этих технических средств, как и многих предметов, окружающих ребенка и осваиваемых при помощи речи, не

требует особых интеллектуальных способностей и происходит в той мере, в какой ребенку доступно их употребление. Это обучение не заканчивается вплоть до последних лет детства и может достигать самых разных уровней. Но и в развитии самой речи существуют свои уровни. В зависимости от уровня цивилизации речь может быть более или менее развитым орудием интеллекта. Примеры этому мы находим в истории. Как много усилий потребовалось Декарту, Аристотелю, Платону, чтобы сформулировать понятия, от которых зависит наше повседневное понимание мира. Постепенно совершается подъем к менее понятному, а у Платона иногда до грани непонятного: разве это уже не дает известной возможности для понимания того, что Леви-Брюль называет прелогическим мышлением? Однако эта работа по формулированию понятий, осуществляемая древними философами и современными учеными, проникает также в обычное сознание и в обиходную речь, что происходит под влиянием обычаев или вещей, которые принадлежат образу жизни и техническим средствам эпохи. Различие между ребенком и первобытным человеком не вызывает никаких сомнений. Ребенка окружает техника, которой он еще не умеет пользоваться; у первобытного человека она просто-напросто отсутствовала. Сравнение их друг с другом полезно не потому, конечно, что при этом мы обнаруживаем у ребенка стадии прошлого, а потому, что оно позволяет нам выявить значение техники для развития интеллекта. Таким образом, мы гарантируем себя от риска считать 12-летнего ребенка умнее Платона или по крайней мере первобытного человека, чем-то выдающегося в своем клане, и не рискуем смешивать уровень логики с силой мысли. Надо ли говорить о том, что даже это условное сопоставление свидетельствует об огромном расстоянии между ребенком, мышление которого не включено в фиксированные рамки и следует чувственным импульсам, и первобытным человеком, который находится в плену укоренившейся системы умственных привычек и верований?

»Поскольку психологическое развитие ребенка предполагает взаимодействие между внутренними и внешними факторами, вполне возможно установить соотношение этих факторов. Внутренние факторы создают определенную последовательность фаз развития, обусловленную ростом органов-» Так, из яйца возникают содержащиеся в нем в потенциальном, невидимом состоянии структуры будущих организмов. В их дифференциации решающую роль стимуляторов и регуляторов играют тела со сравнительно простой химической структурой. Это гормоны, секреция эндокринных желез. Обладая строгой специфичностью и взаимодействуя с остальными, каждый из гормонов контролирует появление и развитие той или иной ткани. Их последовательное участие чрезвычайно точно отвечает потребностям роста. Помимо своей морфогенной роли, они обладают избирательным воздействием на физиологические и психические функции. Это дало основание Монакову считать их материальным субстратом инстинктов.

Действительно, гормоны, вероятно, оказывают значительное влияние на сомато-психические корреляции. Примером может служить секрет желез половых органов, лежащий в основе физических и психических изменений, известных под названием половой зрелости. Преобладанием тех или иных гормонов объясняют различия в физическом строении тела и психофизиологических особенностях темперамента, выступающих нередко как опора при классификации характеров и психических заболеваний. Такие исследования на ребенке представляют двойной интерес. Прежде всего в ходе его развития важно установить знаки — предвестники, зарождающиеся особенности и, по мере возможности, причины возникновения типа, который ребенок реализует позже. Затем следует посмотреть, не сближаются ли этапы роста ребенка, сопровождающиеся значительными изменениями в относительных пропорциях головы, туловища, конечностей, их частей и сегментов, с различными биотипами, которым последовательно соответствовали бы разнообразные виды его поведения.

-• Между ростом частей тела и их деятельностью, во всяком случае, существует связь. Однако она может иметь отрицательный смысл. Иногда это связь положительная, т. е. размеры и подвижность какой-то одной

44

области, например проксимальной или дистальной части конечности возрастают одновременно. Это объясняется трофической

согласованностью между периферическими и центральными органами, выполняющими одну и ту же функцию: межсуставным и мышечным аппаратом, с одной стороны, и нервными центрами — с другой. Или, наоборот, быстрое развитие какого-либо органа влечет за собой более или менее длительное нарушение его функции. Хорошо известен пример ломки голоса в период наступления половой зрелости: голос становится битональным и незвучным, так как изменение органа временно нарушает сложившиеся автоматизмы. В первом случае речь шла о грубой элементарной способности, находящейся как бы в потенциальном состоянии, во втором — о сложных операциях, уже сложившихся в систему, осуществлению которой препятствует изменение их аппарата. Противоположность этих двух результатов объясняется различием их функциональных уровней.

Много споров вызывает вопрос о соотношении внутренних и внешних факторов, когда речь идет о специфически психических видах деятельности, органическая основа которых не ясна. Непосредственные попытки объяснения состоят здесь в том, что между наблюдаемыми фактами устанавливается порядок, причем их последовательность выдается за причинную связь между ними. Таковы реакции грудного ребенка, воспринимаемые как материал, из которого разовьются в результате последовательных комбинаций и адаптации будущие процессы психической жизни. Впрочем, часто бывает, что этот вывод делается скорее в силу самой потребности объяснения, чем на основе результатов точного наблюдения фактов. Так, во времена, когда сложные психические акты казались непосредственно сводимыми к ощущениям, вопрос о различии их у ребенка и взрослого даже не ставился, хотя это различие очевидно. Теперь, когда стало общепринятым представление о психике как об особой деятельности, на место ощущений подставляются двигательные схемы, причем последние продолжают рассматриваться как образования, остающиеся неизменными на всех этапах психического развития, в то время как в действительности прогрессивные интеграции изменяют не только внешнее проявление и нервные механизмы двига-

тельных актов, но также их функциональные связи и практическое значение.

Эта интеграция является условием, но не может быть следствием психомоторного развития. Встает вопрос, каково же действительное отношение между вызреванием и функциональным обучением. Конечно, объяснять всякое отмеченное продвижение в развитии ссылкой на вызревание соответствующих органов значило бы возродить в новой форме старые объяснения, которые сводились к выведению наблюдаемого эффекта из допущения наличия соответствующего ему носителя. Но оспаривать аргюти, как это сделал недавно Пиаже в своей книге «Возникновение интеллекта у ребенка», что необходимое условие появления в ходе психического развития новых видов деятельности состоит в функциональном пробуждении вызревших органических структур, значит смешивать изучение глубоких условий, лежащих в основе психической жизни, с простым, хотя и богатым, и искусным описанием.

Бесспорно то, что, прежде чем говорить о функциональном созревании, следует доказать его существование. Этим вопросом уже занимались многие авторы. Опыты, проводившиеся как над молодыми животными, так и над маленькими детьми, дали сходные результаты. Были взяты две группы испытуемых. Одну из них специально тренировали, а вторую — нет. Разница в выполнении быстро исчезала, как только функция достигала зрелости и устранялась разница во внешних условиях. Функциональный уровень, приобретаемый первой группой по истечении нескольких недель, достигался испытуемыми второй группы за несколько дней. Это доказывает, что возраст вносит больше, чем упражнение. Вместо групп, достаточно многочисленных, чтобы можно было уравнивать влияние индивидуальных различий, Гезелл сравнивал между собой двух гомозиготных близнецов, т. е. два существа, максимально сходных между собой. Первый из близнецов упражнялся в поднимании по лестнице начиная с 46 недель, другой только с 53 недель; за две недели второй близнец догнал своего брата. Разумеется, изучались всегда естественные действия, например умение брать еду, ходить, хватать, говорить, приобретение которых неизбежно для всякого нормального индивида, живущего в нормальных условиях. Несомненно то, что для

46

овладения этими действиями необходимо наличие стимулов и соответствующих обстоятельств, но воздействие их становится по-настоящему действенным лишь тогда, когда биологические условия

данной функции достигают необходимой зрелости.

Когда же происходит овладение деятельностью, носящими более искусственный характер, т. е. такими, которые появляются в развитии лишь под влиянием специальных обстоятельств, то в этом случае, хотя адекватные функциональные органические условия не становятся менее необходимыми, главную роль начинает играть обучение. Общим законом является то, что действия, которые по своей форме, степени и последовательности не могут заметным образом измениться под влиянием упражнения, относятся к примитивным реакциям. Они входят в число наследственно обусловленных, и основным условием их существования является функциональное созревание. И наоборот, то, что может развиваться и видоизменяться, есть более высокая комбинированная деятельность, в которой проявляются индивидуальные способности адаптации, инициативы и изобретательности.

Всякий взрослый человек располагает видами деятельности, при помощи которых он может избежать ограничений, навязываемых непосредственными влияниями. Внешним обстоятельствам он может противопоставить мир мотивов, которые являются внутренним регулятором его поведения. Исходя из этого, следует уже с самого начала предположить, что человек имеет более сложную психобиологическую природу, чем другие виды. Напротив, ребенок долго остается безоружным перед самыми элементарными жизненными нуждами, и поэтому решающее значение для него имеют возможности обучения, которые он должен найти во внешней среде. Таким образом, имеется обратное отношение между богатствами вооруженности и степенью завершенности отдельных возможностей. Чем больше число возможностей, тем больше их неопределенность, чем больше неопределенность, тем шире возможности прогресса. Функция, которой остается только найти свою формулу, не может далее приспособливаться к различным обстоятельствам. Беспомощность существа в момент рождения, недостаточная зрелость его органов и неспособность жить самостоятельно возраста-

ют в случаях преждевременного появления на свет (prematuration). Самым поразительным из них является пример кенгуру, у которых детеныш покидает чрево матери и помещается в сумке на ее животе, где он находится до тех пор, пока не окажется в состоянии, наконец, встретиться с суровой действительностью внешнего мира.

Преждевременное рождение для некоторых видов млекопитающих является нормой и, по-видимому, возрастает по мере роста эволюционного ряда. Она достигает своего наиболее высокого уровня у человека, но при этом происходит изменение порядка доступных ему средств, что составляет предпосылку для совершенно новой ориентировки.

В то время как молодое животное иногда при помощи примера и некоторого принуждения со стороны матери непосредственно приспособливает свои реакции к внешнему миру, ребенок в течение месяцев и лет остается неспособным удовлетворять свои потребности без посторонней помощи. Следовательно, единственным инструментом ребенка является то, что ставит его в определенные отношения с окружающими, — его реакции, вызывающие у окружающих желаемые им действия. С первых же дней и недель формируются связи, создающие основу отношений между индивидами. Функции выражения надолго предшествуют функциям реализации. Предшествуя собственно речи, они первые накладывают свой отпечаток на человека — животное, прежде всего социальное.

Часть вторая

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА И ЕГО

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

Глава первая ДЕЙСТВИЕ И ЭФФЕКТ

Для каждого этапа развития ребенка можно выделить наиболее характерный вид деятельности, составляющий особенность этого этапа и выступающий как фактор умственного развития ребенка. Виды деятельности разнообразны, они меняются с изменением систем поведения, потребностей, интересов и функциональных возможностей ребенка. Наиболее общим и вместе с тем наиболее элементарным отношением, характеризующим тип деятельности, является отношение между действием и его эффектом.

Действие может определяться различными мотивами. Однако наиболее элементарные акты, кажется, не имеют психической мотивации. Они не имеют другой причины, кроме той, что имеется функция соответствующих органов. По-видимому, это одно из тех

происходящих самих по себе функциональных проявлений, на частоту которых в раннем возрасте указывала Ш. Бюлер (Ch. Buhler). Конечно, трудно с уверенностью утверждать, что действия или даже простые движения не связаны с психикой. Так, часто допускают, что проявление двигательной функции сопровождается определенным удовольствием, которое связано с упражнением данной функции. Но это не так просто, как может показаться вначале. Нет удовольствия без некоторого сознания, степень и природу которого еще необходимо определить.

Однако до возникновения движений ради движений, очевидно, имеются такие движения, которые возникают под влиянием боли или положительного переживания. В чередовании их со сном и выражается поведение ново-

рожденного. Впрочем, эти движения невозможно отделить от соответствующих им аффективных состояний, ибо они жизненно связаны с аффективными состояниями и вначале полностью сливаются с ними. Они еще не играют в элементарном поведении определенную функциональную роль. Чтобы показать это, воспользуемся сравнением. В течение первых недель жизни ребенка у него обычно наблюдаются движения, внезапность возникновения, изменчивость и разнообразие которых в мышечных группах позволяют сблизить их с движениями при хорее. Действительно, кажется, что эти движения возникают подобно взрыву, просто благодаря высвобождению энергии в разобщенных участках двигательного аппарата: еще не связанные синергии у грудного ребенка и раздробленные при хорее. Кинестетические ощущения, соответствующие этим движениям, у больного хореей возникают и исчезают, не принося ему ничего, кроме переживания бессилия, и лишь нервируя его. Хореические движения не связаны между собой и не могут быть связаны, так как они не отвечают определенным потребностям, в том числе и органическим, что в нормальном случае составляет отправной пункт движения. Поэтому хореические движения не могут образовать следа, так как след не может возникнуть, если движение не имеет направленности, отправного момента и не вступает в определенные связи. Если такие движения не детерминируются чувствованиями, то это происходит не только потому, что ощущение не участвует в их возбуждении, а еще и потому, что хореические движения не могут дать точного и отчетливого ощущения.

Без точной связи между каждой системой мышечных сокращений и соответствующими ощущениями движение не может ни войти в психическую жизнь, ни содействовать ее развитию. К какому моменту отнести возникновение таких связей? Те исследователи, которые признают необходимость таких связей, стремятся отнести их возникновение к наиболее раннему возрасту.

Но при этом нужно различать две разные области чувствительности: область собственного тела и область отношений с внешним миром. Ощущения собственного тела Шеррингтон называл проприоцептивными, в противоположность экстероцептивным ощущениям, которые обращены вовне. Каждому из этих видов ощущений

50

отвечают, хотя и тесно взаимосвязанные, но различные формы мышечной деятельности.

Проприоцептивная чувствительность связана с реакциями равновесия и с такими положениями тела, сущностью которых является тоническое сокращение мышц. Между мышечным тонусом и соответствующими моментами ощущений как будто бы существует единство, непосредственная взаимосвязь. Их локализация и сфера распространения эффектов являются точно совпадающими. Двигательные спазмы, представляющие собой двигательные и одновременно сенсорные пароксизмы, показывают, до какой степени мышечное сокращение и проприо-цептивное ощущение взаимно поддерживают друг друга. Они как бы срастаются. Экстероцептивные же ощущения и соответствующие им движения находятся на противоположных точках более или менее обширного круга. Глаз, который рассматривает объект, и рука, которая его берет, являются совершенно различными органами.

Между зрительным впечатлением и мышечными сокращениями имеются сложные системы нервных связей. Для того чтобы у ребенка возникли эти системы, необходимы многие месяцы жизни, в течение которых происходит органическое созревание центров и обучение, все более усложняющееся от этапа к этапу. Как же образуются в разных случаях связи между чувствительностью и движением?

Вводя понятие «круговая реакция», Болдуин (Baldwin) стремился показать, что она является основной. Нет ощущения, которое не возбуждает движений, способных сделать его более отчетливым, и нет движений, воздействие которых на чувствительность не вызывает новые движения, до тех пор пока не наступит согласованность между восприятием и соответствующей ситуацией. Восприятие является видом приспособительной деятельности, так же как и ощущение.

Приспособление выражается здесь главным образом в адаптации. Все здание психической жизни на его различных уровнях строится путем приспособления нашей деятельности к предмету, причем этим приспособлением управляет сама деятельность через ее эффекты, воздействуя таким образом на самое себя.

Примеры деятельности этого рода наблюдаются в жизни ребенка постоянно. Ежеминутно движение ребенка вызывает новое движение, повторяющее его и часто его

изменяющее в ходе целой серии последовательных модификаций. Таким образом, ребенок научается пользоваться своими двигательными органами под контролем вызываемых ими ощущений. В то же время он все лучше идентифицирует эти ощущения, вызывая их движениями, выполняемыми несколько иначе, чем непосредственно предшествующие им. Произнесение звуков, с которого начинается их точное восприятие ребенком (и особенно произнесение звуков, являющихся фонемами языка, на котором говорят вокруг него), хорошо показывает, как на основе взаимозависимости действий и их эффектов ребенок овладевает связями между акустической и кинестетической областями.

В современной психологии придается большое значение роли эффектов действия в психическом развитии. Именно ролью эффектов действия Торн-дайк объясняет обучение. Если первые осторожные поиски уступают место уверенному движению или хорошо приспособленному поведению, то это объясняется тем, что произошел выбор среди первых попыток, который отмел все, что не подходило к данной ситуации, все движения, которые были ошибочными.

Положительный эффект приводит к повторению полезных движений, а неудача — к устранению бесполезных движений. Именно таким способом животное, помещенное в лабиринт, в конце концов научается избегать тупиков. В других экспериментах ребенок должен был реагировать на каждое произнесенное при нем слово какой-нибудь выбранной им цифрой. Оказалось, что он лучше удерживает те из ассоциаций, за которыми последовало одобрение экспериментатора. И в повседневной жизни многочисленными являются случаи, в которых эффект играет важную роль. Иногда эффект оказывается случайным, неожиданным, иногда же его ждут и предвидят. Часто случается, что маленький ребенок останавливается, удивленный одним из собственных движений, которое он сам заметил, очевидно, только благодаря эффекту этого движения. Именно изменение, появившееся в поле деятельности или восприятия ребенка, помогает ему выделить, а затем и повторить движение, вызвавшее данное изменение. Живой интерес ребенка ко всему новому приводит его к тому, что он неоднократно повторяет свои действия. Это повторение,

52

впрочем, настолько спонтанно, что оно совершается и в том случае, когда эффект вызван посторонними причинами. Даже взрослый нередко пытается проверить, не его ли действие или изменение положения явились причиной шума или перемещения, которое он

заметил в окружающих условиях. Все, что происходит в нашем сознании одновременно, кажется существующим неразделимо, и только благодаря повторению деятельности становится возможным отличить то, что является от нее независимым.

В других случаях эффект, более или менее определенный,— ожидается заранее. Вызывать знакомый эффект — одно из любимых занятий ребенка. Часто он делает это с утомительной монотонностью, создающей впечатление, что ребенок получает удовольствие не от самого эффекта, а от того факта, что он сам вызывает этот эффект. Это функция эффекта в ее чистом виде. В других случаях, наоборот, ребенок действует, чтобы посмотреть, что получится из его действия. В этом случае возбуждающим его интерес кажется разнообразие возможных эффектов. Но над всеми этими поисками доминирует в известном роде естественная и необходимая уверенность в том, что его действие должно иметь некоторый эффект, что нет действия без эффекта. Различие между эффектом и действием является лишь абстракцией. В каждом действии есть нечто, являющееся его содержанием, его причиной, его целью. Всякое действие измеряется либо субъективными, либо объективными изменениями, которые оно вызывает или может вызвать.

О психологическом механизме действия эффекта было много споров. По Торндайку, действие и эффект — это совершенно различные понятия. Если крыса, помещенная в лабиринт, в конце концов научается безошибочно находить правильное направление, то это происходит потому, что между направлением пути и движением крысы образовалась связь, причиной которой явилось неудовольствие, испытываемое в тупиках, и удовлетворение от свободного движения по правильной дороге. Следовательно, для того чтобы произошло установление связи между действием и результатом, необходимо включение аффективного фактора. Подобно этому в опыте

с ребенком, который должен произносить какие-либо цифры в ответ на предъявляемые слова, удовлетворение от одобрения экспериментатора помогает ему запомнить сочетания цифр и слов. Здесь все еще речь идет о двух совершенно чуждых друг другу членах, объединенных внешней связью аффективной природы. При таком объяснении по-прежнему сотрудничают ассоцианизм и утилитаризм, или гедонизм, — две концепции, постоянно сочетающиеся друг с другом.

Однако против такой точки зрения возникло множество возражений. Вначале они были направлены против понятия связи. Каково точное значение этого понятия? Какое физиологическое или психологическое основание можно под него подвести? Как последующее удовлетворение может влиять на повторение предшествовавшего ему действия? Наиболее резкой является критика с позиций гештальтпсихологии. Можно ли говорить о связи между явлениями, которые не имеют определенного, фиксированного и отчетливого существования? Каковы в действительности те движения и та ситуация, которые подлежат связыванию? Движения или акты поведения крысы, запертой в клетку, откуда она ищет выхода, отличаются чрезвычайным разнообразием. Трансформируясь, они меняют поле и структуру восприятия, т. е. ситуации, изменяются вместе с ней. Даже в тех случаях, когда опыт построен по способу ограничения возможных движений и оставляет, например, только альтернативу выбора между двумя направлениями в лабиринте, предполагаемое сходство между повторяющимися актами поведения является только кажущимся. Эти движения идут по следам друг друга. Не существует следов, которые не составляли бы элементов целого поведения, формирующегося в ходе его развития, и которые как элементы могли бы оставаться одинаковыми на разных фазах развития. Фрагмент поведения не имеет никакого самостоятельного значения, он приобретает его только через целостное поведение, частью которого он является. Общая «сопринадлежность» уже объединяет явления, между которыми пытаются установить внешнюю связь, после того как их произвольно разделили и изолировали. Они составляют часть структуры целого.

Принцип такой структуры, такой сопринадлежности, говорит Коффка, может иметь совершенно различную

54

природу. Единство, которое в результате образуется, будет в зависимости от обстоятельств либо единством наиболее точных движений, необходимых для самого совершенного, быстрого и экономичного выполнения действия, либо единством действия с

ситуацией, с ожидаемым эффектом. Оно может также заключаться в простых отношениях смежности во времени или пространстве. Такая точка зрения может показаться возвращением к старому ассоцианистскому принципу смежности. Но в действительности связи, о которых идет речь, замыкаются не автоматически; причина их образования заключается не в самой пространственной или временной смежности, а в том, что целое формируется в пространстве и во времени. Возможно, впрочем, что проблема поставлена слишком формально и в предлагаемых решениях есть нечто слишком статическое. На примере ребенка можно показать, что существует целая иерархия эффектов, организующих деятельность. Самыми примитивными являются наиболее субъективные эффекты. Действие может иметь стимулирующий и направляющий его эффект в самом своем осуществлении, в своем темпе и ритме, в легкости и привлекательности своих очертаний. В этом заключается обширный источник активности маленьких детей и некоторых идиотов. Эффект может также выражаться в согласованности между определенной позой тела и соответствующим движением. Сколько раз в своих непосредственных забавах ребенок как будто старается разделить их, настойчиво удерживая определенную позу, чтобы потом могло как бы непреднамеренно осуществиться движение. Ребенок как бы играет с отношениями позы и действия. Но элементы, которые здесь объединены, не являются, как это предполагает ассоциативная гипотеза, первично различными: они образуют внутреннее единство, и лишь затем возникает его раздвоение.

На более высоком уровне эффект может иметь внешнее происхождение, хотя он и является полностью включенным в действие. Годовалая девочка тащит со стола скатерть, и отец должен подхватить ее, чтобы скатерть не соскользнула на пол. Во второй раз отец кладет на скатерть руку и удерживает ее, когда она немного сдвинулась. Девочка останавливается, удивленная, потом начинает снова стаскивать скатерть со стола, но ограничивает

движение легкими перемещениями, возобновляя попытки множество раз. Таким образом, действие не совершается с наибольшей амплитудой, как вначале, а преследует результат, начальной причиной которого было постороннее сопротивление. В этом случае действие как бы измеряет само себя и примененная ранее сила замещается силой, необходимой для того, чтобы вновь найти ограничение, которое было сначала причиной удивления девочки. Здесь единство между действием и эффектом не является внешним. Реально испытанное видоизменение, эффект действия, становится его регулятором и, таким образом, делается посредником между внешним обстоятельством и действием.

Эффект может также объединять две различные области деятельности. Так, например, рука ребенка часто пересекает поле его зрения, не вызывая никаких признаков интереса. Но вот его взгляд останавливается на ней, он удерживает руку неподвижно, потом отводит ее, затем приближает, и на некоторое время это становится его любимым упражнением. Разумеется, исходным пунктом здесь было случайное движение. Но ребенок не мог повторить его с целью воспроизведения результата до того дня, когда стала возможной координация между зрительным восприятием и произвольным движением. Это новое межфункциональное единство, которое ребенок открывает и начинает использовать, связано, очевидно, с созреванием нервных центров. Таким образом, связи, которые узнает ребенок и которые он устанавливает, включают в себя лишь те элементы, которые объединяются действием. Они используют уже имеющиеся структуры. Но это не мешает связям увеличиваться и становиться более разнообразными, смотря по обстоятельствам и в зависимости от их применения.

В основе многих видов обучения равным образом лежит способность воспринимать и реализовать в пространстве или во времени не только отношения смежности, но, как указывает Коффка, также конфигурации, паузы, ритмы. Обучение правильному движению по лабиринту не совершается от перекрестка к перекрестку отдельными единицами, но осуществляется как бы по эскизу целого, возникающего все с большей отчетливостью при повторениях опыта. Именно из этого качественно целого последовательно вычленяются отдельные единицы, так

56

что научение правильному пути не возникает путем простого сложения этих единиц. Направления и расстояния сливаются в своего рода

динамическое целое, стремление к которому и направляет животное. Эффект не является чем-то внешним по отношению к действию. Он включен в действие в каждый его момент, являясь одновременно его результатом и регулятором.

Связь действия и эффекта может еще не иметь в своей основе функциональной канвы и объединять обстоятельства или предметы, соединение которых является случайным, произвольным и зависящим лишь от деятельности, которая их комбинирует. Подобную ситуацию пытался создать Торндайк в известном опыте «слово — цифра». Но и в этом случае оба элемента, какими бы отдельными они ни были сами по себе, уже предварительно оказываются связанными. Потенциально они связаны заданным правилом, направлением опыта, ожиданием, которое вызывает задание, результатом, который оно предполагает. Наводящее слово создает брешь, которую заполняет цифра, но только в предварительной форме. Если связь слова и цифры не подкреплена одобрением, то нет ничего удивительного в том, что она стирается. Это единый непрерывный акт, который развертывается между начальным и конечным вмешательствами экспериментатора, дополняющими одно другое. Ответ субъекта согласуется как с одним, так и с другим. Без конечного вмешательства экспериментатора действие остается незаконченным и не оставляет следа.

Разумеется, удовлетворение от правильной догадки является, по Торндайку, тем, что добавляется к паре «цифра — слово», чтобы ее связать. Однако Толман показал, что в некоторых случаях подобный результат может быть получен и после неодобрения, которое также является формой конечного вмешательства. Важно, чтобы действие завершило свой цикл и ожидание нашло свой объект. Тяжелое переживание, страдание может, так же как и удовольствие, завершить деятельность, придать ей важное значение. Оно может служить знаком того, что мы ищем или чего хотим избежать. Страдание включается во многие наши поступки как стимулятор, как предупреждение, как необходимая или обычная составная часть, факт существования которой мы иногда хотим проверить любой ценой. Страдание — это один из эффектов

среди многих других, которыми регулируется наша деятельность и которые служат для закрепления ее результатов.

Начиная с впечатлений, которыми сопровождается 'упражнение функции, и кончая критериями, определяющими выполнение работы, закон эффекта значительно расширяет область тех круговых реакций, которые являются принципом первых спонтанных упражнений маленького ребёнка. В поле возможного опыта закон эффекта вызывает действия, направленные **на** обследования и конкретные приобретения. Этот закон заставляет ребенка следовать от этапа к этапу в его непрерывной работе по функциональному и объективному распознаванию действительности.

Глава вторая **ИГРА**

Специфическим видом деятельности, свойственной ребенку, является игра. Тот факт, что ребенок относится к игре часто с большим прилежанием, дал основание некоторым авторам, в частности В. Штерну, назвать игры детей *серьезными играми*. Игра, по мнению Ш. Бюлер, является этапом развития ребенка, но при этом сама она состоит из ряда последовательных периодов. Пока игра остается непосредственной и не включает объектов, имеющих обучающее значение, она исчерпывает всю деятельность ребенка. На первой стадии развития игры носят чисто *функциональный* характер, затем следуют *игры с воображаемыми объектами, познавательные и творческие*.

Функциональные игры могут выступать в качестве весьма простых движений, например, ребенок вытягивает и поднимает руки или ноги, двигает пальцами, трогает предметы, заставляет их качаться, производит шумы и звуки. Здесь легко можно выделить деятельность, направленную на получение определенных эффектов, пока элементарных. Эта деятельность подчиняется закону эффекта, о большом значении которого для подготовки согласованного использования действий мы уже говорили. В *играх с воображаемыми объектами*, примером которых являются игры в куклы, езда верхом на палке, как на лошади, и т. д., мы находим деятельность, объяснить ко-

58

торую более трудно. Но зато она стоит ближе к некоторым более дифференцированным определениям игры. В *познавательных играх* ребенок, выражаясь обыденным языком, превращается весь в глаза и уши: он смотрит, слушает, стремится воспринять и понять. Кажется, что вещи и живые существа, сцены, образы, рассказы, песни захватывают его целиком. В *творческих, конструктивных играх* ему

доставляет удовольствие собирать, комбинировать между собой различные предметы, изменять и переделывать их, создавать из них новые. Творческие игры не подавляют ни воображения, **ни** возможности познания — и то и другое часто играет в них важную роль.

Почему эти различные виды деятельности называются игрой?

Очевидно, их называли так по аналогии с тем, чем является игра для взрослых/

Во-первых, она есть отдых и, следовательно, противостоит серьезной, трудовой деятельности. Но такое противопоставление не является действительным для ребенка, так как он еще не трудится и вся деятельность его выражается в игре. Однако следует подумать о том, не имеет ли игровая деятельность взрослых, дающая отдых, некоторого сходства с игровой деятельностью ребенка.

Нельзя сказать, что по сравнению с обычным трудом игра не требует усилий, ибо нередко в игре приходится применять значительно больше энергии, чем в процессе обязательного труда: примером могут служить некоторые спортивные соревнования и даже занятия, осуществляемые в одиночку, но свободно. В игре используются силы, не растроченные в процессе труда. Но игра не всегда состоит в том, чтобы восстановить равновесие между неравномерно использованными видами деятельности: физические упражнения после интеллектуальной деятельности у работника умственного труда либо умственные развлечения после физической работы у занимающегося физическим трудом. Напротив, привычка заниматься умственным трудом может способствовать интеллектуальным развлечениям, а постоянное повторение профессиональных движений — спортивным упражнениям. Так, после умственной работы отдыхом может служить партия в шахматы, хотя после физической работы не всегда тянет к чтению даже развлекательной литературы. Иногда чтение более трудной книги, если оно не является обя-

зательным, может в известной степени послужить отдыхом от другого чтения.

Любая деятельность, какой бы трудной она ни была, может служить мотивом игры. Трудности преодолеваются во многих играх, но нужно, чтобы это делалось ради самой трудности. Цели игры не должны иметь причин вне *их* самих. Определение, данное Кантом искусству, можно отнести и к игре: «Конечная цель без цели» — реализация, которая стремится реализовать только самую себя. С того момента, когда деятельность становится полезной и выступает как средство для достижения цели, она теряет привлекательность и признаки игры. Этому определению соответствует также разделение, проводимое П. Жанэ, между реальной, или практической, деятельностью и деятельностью игровой. Приспособление своего поведения к обстоятельствам для получения результатов сообразно с необходимостью, либо внешней либо внутренней, предполагает, по Жанэ, вмешательство того, что он называет «функцией реального», без которого нет ни одного по-настоящему полного действия. Как бы просто ни было это действие, оно требует в какой-то степени «психического напряжения», которое отсутствует в действии значительно более сложном, но без приспособительной функции, а тем более в действии, не имеющем ни другой цели, ни другого условия, кроме самого себя. Иногда подобные действия являются единственными, которые может выполнять субъект. Существуют случаи психической астении, когда больной не может выполнять других действий. Они являются нарушенной формой деятельности, но вместе с тем дают психическую разрядку, что и объясняет, почему игра может служить отдыхом.

Различение игровой деятельности и функции реальности может пояснить, в каком смысле деятельность ребенка похожа на игру. Через функцию реальности действия включаются в совокупность обстоятельств, которые делают их продуктивными. Это внешние обстоятельства, которые позволяют действиям включаться в ход вещей с целью их изменения; это умственные обстоятельства, которые в целях решения задачи заставляют действия обслуживать намерение, соответствовать условиям задачи. Впрочем, это различие является лишь провизорным, так как место, средства и особенности процесса ре-

60

ализации действия в конечном счете находятся во внешнем мире. Но поток операций или серия интеграции, приводящих к этому процессу, могут быть более или менее продолжительными, более или менее

развитыми, поскольку умственные операции связаны с деятельностью высших нервных центров, в которые постепенно включаются функции низшего уровня вплоть до вегетативных.

Сравнение видов в процессе эволюции, равно как и индивидуальное развитие нервной системы каждого вида, показывает, что в созревании анатомических структур имеется определенная последовательность, благодаря чему становятся возможными проявления деятельности, начиная с наиболее непосредственной и наиболее элементарной и кончая такой, мотивы которой относятся к области конкретных или символических представлений и их комбинаций. Последовательность формирования нервных центров, регулирующих соответствующие функции, воспроизводит порядок их появления в эволюционном ряду. В процессе развития самые примитивные функции постепенно включаются в самые новые и, таким образом, теряют свою функциональную автономию, т. е. возможность функционировать без контроля со стороны новых образований.

Если же центры, контролирующие те или иные функции, еще не созрели, то, будучи временно изолированными, эти функции не имеют характера продуктивной деятельности, свойственной данному виду. В их проявлениях есть что-то бесполезное, тщетное, они кажутся функционирующими ради самих себя. Это период свободного упражнения функций, напоминающий игры взрослых.

Каждый из этапов развития ребенка сопровождается как бы взрывом характерных форм деятельности, на какое-то время почти целиком захватывающим его и, по всей вероятности, не утомляющим ребенка в его следовании за многочисленными эффектами. Эти формы деятельности ставят своего рода вехи на пути функционального развития ребенка, и некоторые их особенности позволяют обнаружить или измерить соответствующую способность. Например, игры, которые в результате сотрудничества между детьми или в силу традиции приобрели определенную форму, могут служить в качестве теста. От

руют о появлении самых различных функций: сенсо-мо-торных, проявляющихся в играх, требующих ловкости, точности, быстроты, а также интеллектуальной оценки и дифференцированных реакций, как в игре «Голубь летит» («Pigeon vole»). К этим функциям относятся артикуляция, словесная и числовая память, проявляющиеся в считалках, дразнилках, правилах, которым дети учатся друг у друга с такой жадностью. Или же это функции, имеющие социальный характер и скрывающиеся за организацией противостоящих друг другу групп детей, ватаг, «партий». В таких играх роли распределяются наилучшим образом, обеспечивающим возможность сотрудничества для достижения общего торжества над противником.

Последовательность игр в процессе роста ребенка означает постепенное функциональное его развитие. У взрослого возвращение к играм является регрессом, но регрессом произвольным и в некотором „роде исключительным, так как он является не чем иным, как общей дезинтеграцией его деятельности в условиях реальной действительности.

Польза, которую приносит игра, заключается в том, что в игре деятельность определяется такими внутренними и внешними побуждениями, которые ведут к упражнению способностей, обычно разбитых по частям соответственно потребностям существования и утрачивающих свое самобытное лицо и свой особый аромат^ возможностей их полного проявления в результате не остается. Не всегда умеет играть тот, кто хочет, и тогда, когда он это хочет. Для этого необходима соответствующая установка, а иногда этому нужно учиться или переучиваться. Если мы говорим, что в обществе детей можно хорошо отдыхать, то это потому, что дети возвращают взрослого к условиям игровой деятельности.

Рассмотренные нами отношения игры к общей динамике и генезису деятельности ребенка объясняют противоречия, существующие как в определениях игры, так и в реальном процессе игры.

Жанэ рассматривал игру как деградированную форму деятельности, а Герберт Спенсер считал ее результатом чрезмерной активности, возможности которой не могут быть исчерпаны в обычной деятельности. Последнее легко опровергается тем, что игровая форма деятельности про-

62

является даже в моменты усталости, когда всякое серьезное или полезное занятие становится тягостным. Очевидно, эта активность есть скорее признак истощения сил, хотя бы относительного.

С другой стороны, та деятельность, которую описывает Жанэ на примере психастении, считая ее продуктом напряжения, недостаточного для того, чтобы произвести действие, которое соответствовало бы реальным обстоятельствам, далеко не похожа на игру. В некоторых отношениях она даже противоположна игре. Часто сопровождаемая чувством тревоги, она не имеет тонизирующего влияния и ни в какой степени не заслуживает, в противоположность игре, названия отдыха.

В игре, несомненно, отсутствует необходимость подчинения обстоятельствам и задачам, связанным с практическими требованиями жизни, с его заботами о своем положении, о себе. Но в процессе игры эти практические потребности не просто отрицаются и отвергаются — они предполагаются. Игра воспринимается как ослабление напряжения и восстановление сил именно потому, что, освобождаясь от практических требований, она выступает как свободное выявление уже имеющихся в распоряжении функций. Игра существует только при условии, что человек испытывает удовольствие от временного устранения тех ограничений, которые обычно накладываются на функции, осуществляющие приспособление к окружающей физической или социальной среде.

Из этого следует, что все те игры ребенка, которые представляют собой первое бурное проявление только что возникших функций, не могут называться играми, так как еще не существует той функции, которая могла бы интегрировать данные функции в высшие формы деятельности. Отличительная особенность игр самых маленьких детей заключается в отсутствии осознания ими игры, хотя она составляет всю их деятельность. Однако деятельность эта стремится перерасти себя. При любой остановке в развитии психики ребенка, которая закрепляет деятельность в определенных застывших формах, игра заменяется стереотипами, которые придают поведению идиота монотонность, свойственную поведению психастеника, а его психике — такую же одержимость и мрачное упорство. Игра нормального ребенка, наоборот, психологична на ликующее или вдохновенное исследование,

в котором психические функции раскрываются во всех их возможностях. В игре ребенок кажется увлеченным своего рода страстью или стремлением заставить функцию достичь своих пределов, т. е. того момента, дальше которого она может уже только повторяться, включаясь в высшие формы деятельности, появлению которых она сама способствовала и которым уступает свою автономность. На более поздних этапах развития у ребенка, так же как у взрослого, может произойти в форме игры временное высвобождение функций из-под контроля этих высших форм деятельности и их свободное упражнение. На эту явно выраженную связь игры с развитием способностей у ребенка и их функциональной иерархизации у взрослого указывают две теории, которые противостоят друг другу и стремятся исходить из эволюции, — одна, опирающаяся на прошлое, другая — на будущее. Согласно Стенли Холлу (Stanly Hall), в процессе развития ребенка оживляются типы деятельности, последовательность которых можно проследить на протяжении истории человеческой цивилизации. Например, в определенный момент психического развития у ребенка выступают инстинкты охоты и войны, влекущие за собой даже появление примитивной техники — такой, как праща или лук. Но эта теория воспроизведения филогенеза в онтогенезе, которая наталкивается на трудности даже при рассмотрении последовательности анатомических форм эмбриона, является еще более несостоятельной, когда делается попытка сопоставить этапы развития цивилизации человечества с этапами развития психики ребенка. Ведь в этом случае неизбежно должна была бы иметь место биологическая связь. И тогда нужно было бы допустить не только наследственность приобретенных свойств, которая отнюдь не доказана, но и наследственность очень сложных систем, включающих одновременно и действия, и соответствующие им орудия. Но если бы организм был способен фиксировать подобные системы, то биологическая стабильность зафиксированных систем явилась бы препятствием для быстрого изменения техники, без которого невозможна история человечества¹.

¹ См. третью главу первой части.

64

Эта гипотеза рекапитуляции — автоматического повторения ребенком эпох, пережитых его предками, — возникла на основе старого смешения биологического и социального, ведущего к тому, что поведение индивида рассматривается как непосредственное проявление психофизиологической конституции его организма. Однако¹ в

действительности средства, объекты и цели деятельности индивида неизбежно определяются средой. Если речь идет о человеке, то его деятельность изменяется под влиянием социальной среды, наслаивающейся на среду естественную и, по существу, заменяющей ее. Чем моложе ребенок, т. е. чем больше он нуждается в постороннем уходе, тем больше он зависит от среды. Следовательно, любое действительно наблюдающееся сходство¹ между играми ребенка и прошлой эпохой может возникнуть только из тех традиций, о которых взрослый забывает, но передача которых среди детей так же стойка, как и неуловима.

Однако чаще всего причиной этого сходства является, по-видимому¹, использование объектов, настолько широко распространенных, что они встречаются во всех эпохах и требуют определенных двигательных, перцептивных и интеллектуальных действий субъекта. Возможности манипуляций предметами, очень различные у разных видов животных, у ребенка меняются по мере развития в зависимости от его индивидуальных способностей. Нет ничего удивительного в том, что на одинаковом психическом уровне в одинаковых ситуациях и при наличии одних и тех же реальных обстоятельств повторяются одинаковые комбинации, создающие специфические «структуры», связывающие между собой деятельность и объект, - которые возникают благодаря своего рода взаимной индукции или взаимному формированию. Многие игры, которые дети заимствуют друг у друга, можно объяснить. потребностью ребенка воздействовать на внешний мир[^] для того чтобы присвоить заключенные в нем возможности, сделать их своими собственными, полнее и шире-ассимилировать мир. Это прямое и постоянное воздействие среды на ребенка суживает возможности проявления следов атавистических действий, даже если они действительно имеют

¹ См. третью главу третьей части.

у него тенденцию самовоспроизводиться. Необходимость экономить время и силы приводит к тому, что бесполезное прошлое тем более полно упраздняется перед лицом настоящего, чем шире зона возможного прогресса человеческого рода.

Но можно ли объяснить развитие влиянием только настоящего и не может ли оно двигаться путем антиципации будущего? [В отношении того типа развития, который характерен для ребенка в процессе его превращения во взрослого и который регулируется строгой последовательностью физиологических состояний, такая гипотеза возможна. Например, игры можно рассматривать как предвосхищение и научение тем видам деятельности, которые должны появиться позже. У мальчика и у девочки игры различны, и особенности этих игр обусловлены тон жизненной ролью, которая ждет каждого из них. Несомненно, эти особенности зависят от различий как в морфологическом строении девочек и мальчиков, так и в их поведении. Известно, что это различие зависит от влияния гормонов, свойственных каждому полу, и что в определенное время, задолго предшествующее половой зрелости, наблюдаются признаки деятельности половых желез.] Следовательно, функциональное предчувствие и предвосхищение инстинкта до наступления его настоящей деятельности не является чудом. Однако Отличию игр мальчиков и девочек способствуют также существующие обычаи и нравы роль которых трудно переоценить. Даже при условии совершенно одинакового воспитания девочек и мальчиков сохраняется разница в их домашних занятиях и особенно в примерах взрослых, в соответствии с которыми ребенок (того или другого пола) представляет свое будущее и усваивает соответствующую психологическую ориентировку.

Теория Фрейда, который исходит при объяснении игр из эволюционного принципа, свойственного теориям реконструкции и функциональной антиципации, противостоит, однако, им в применении этого принципа. По Фрейду, половой инстинкт, или либидо, какой бы ни была его биологическая основа, проявляется с самого рождения. Но, до тех пор пока половой инстинкт не сможет фиксироваться на своем настоящем объекте, что связано со зрелостью половых функций и актом воспроизведения. его фиксации определяются сочетанием чувствительных

66

зон, характерных для каждого этапа индивидуального развития, и влечений, которые восходят к отдаленному прошлому человечества. В то время как функциональные цели сексуальности требуют от ребенка,

чтобы он постепенно отходил от временных объектов, на которые была направлена его сексуальность, его «комплексы», воспроизводящие атавистические ситуации, заставляют его сохранять эти фиксации. Возникающий при этом конфликт может стать тем более серьезным, чем более комплекс отвергается сознанием, чем более он подвергается его цензуре и подавляется как находящийся в постыдном противоречии с моралью. Но это вытеснение не может уничтожить либидо, оно лишь заставляет его маскироваться. Поэтому игры, наряду с невропатическими и психопатическими проявлениями, наряду с мечтами, представляют собой один из случаев такой маскировки. Следовательно, в противоположность предыдущим теориям, игры тз теории Фрейда выступают не как выражение функции, но как ее извращение.

Полезность игр, согласно Фрейду, заключается в том, чтобы вызывать с помощью удовлетворения, получаемого окольным путем, подлинный *катарзис*. Ситуации, в которых благодаря играм проявляется либидо, таковы, что, давая возможность заменить настоящий объект либидо другим, игры вместе с тем позволяют либидо развернуться и выразиться. Разумеется, эта трансформация лишает либидо реальных, но нежелательных следствий. С другой стороны, смысл его при этом сохраняется и, таким образом, либидо, не вызывая осуждения, все же получает возможность высвободить чувственность, стремящуюся испытать и познать себя. Таким образом происходит переход от реальности к ее выражению посредством более или менее прозрачных символов. Несомненно, важная заслуга этой теории заключается в привлечении ею внимания к тому, что в игре выступает фиктивно. Наряду с этим в психическую жизнь вводится представление о деятельности, создающей необходимость перехода между знаком, еще связанным с вещью, и символом — опорой чисто интеллектуальных операций. Помогая ребенку переступить через этот порог, игра приобретает важное значение в его психическом развитии. Если эти различные теории не дают удовлетворительного объяснения игры, то это зависит не от их внутрен-

ней противоречивости, а от их спорных посылок и вытекающих из них слишком отрывочных обобщений. Игра сама является результатом противоречия между свободной деятельностью и той деятельностью, в которую она естественно включается. Она развивается в противоречиях и осуществляется путем их преодоления. Являясь действием, свободным от обычных ограничений, игра быстро теряется в монотонных и скучных повторениях, если в нее не вводятся правила, иногда более строгие, чем те требования, от которых игра была свободна. Таким образом, за чисто негативной фазой наступает другая, которая через правила восстанавливает то, что было сначала отброшено, но при этом наделяет деятельность иным, чисто функциональным содержанием. Так как правила в игре обычно извлекаются из трудностей самих функций, к которым игра адресуется, то место препятствий, зависящих от обстоятельств, занимают препятствия, которые нужно преодолеть ради них самих, а не под давлением обстоятельств или интереса. Между тем такое бескорыстное подчинение правилам игры далеко от того, чтобы быть абсолютным и определенным; строгое следование правилам могло бы привести к упразднению игры, хотя они были созданы для того, чтобы ее поддерживать. Поскольку их значение возникает из деятельности, которая воспроизводится игрой, то правила могут приводить и к утрате игрой ее игрового характера.

Таким образом, трудность правил, если она приводит скорее к страху неудач, чем к удовольствию от достижений, придает усилию характер неприятной необходимости, уничтожающей свободный порыв игры и связанное с ним удовольствие.

Правила игры могут также создавать впечатление внешней необходимости, когда в коллективных играх они становятся кодексом, который навязывается игроку коллективом играющих. Ребенок, который еще плохо различает объективную причинность и причинность волевою, неизбежные обязанности и обязанности, принятые добровольно, часто плутует в игре.

С точки зрения строго логической он в этом случае в принципе отрицает игру. В действительности же ребенок стремится лишь видоизменить игру путем замены одной цели другой. Однако на деле попытка обмануть бдительность партнера вызывает со стороны детей

68

нападки, благодаря чему правила приобретают характер, противоположный тому, который был бы необходим в игре. Правила приобретают абсолютную и формальную жесткость, становятся

принуждением, в противоположность тому, чем они должны были бы быть в совершенно свободных действиях, связанных с четко определенными функциями. В результате ссоры между игроками, взаимного недовольства игра превращается в свою противоположность.

Плутовство у детей, особенно часто и непосредственно связанное с игрой, ставит проблему успеха. Здесь тоже противоречия.

Действительно, в игре хотят забыть о давлении жизненных интересов. Однако если в игре нет надежды добиться успеха, она быстро замирает. Согласно Жанэ, тонизирующим игрой является более легкое, чем в реальности, достижение успеха. Но фактически дело здесь не в легкости успеха, так как он тем более воодушевляет, чем труднее достигается. Поэтому во многих играх специально увеличивают трудности. Однако достижения, к которым стремятся в игре, отличаются от достижений в реальной жизни и даже противоположны им. /Реальные жизненные успехи, к которым ведут действительные достижения, иногда даже лишены достаточно убедительных признаков, имеют долговременные и общие следствия. В игре же такого рода достижения заменяются успехом в его чистом виде, в виде немедленного результата, в виде какой-либо заслуги или удачи, не дающей реального жизненного успеха. Игра даже временно ставит под вопрос достижения играющих в реальной жизни, она и в этом отношении освобождает от воздействия реальности. Но для того чтобы успех был полным, он должен переживаться, о нем должны знать другие. Отсюда некоторые преимущества, на которые дает право успех. Часто они являются чисто символическими, но иногда могут приносить и реальные выгоды, усиливая в результате своей исключительности и неожиданности удовольствие от игры. Если бы результаты игры можно было предсказать с большой степенью точности, игра была бы включена в явления обычной жизни. Чтобы избежать этого, в игру вводится элемент случайности. Правила игры часто создаются с расчетом на случайность, что компенсирует возможность ее чрезмерной регулярности и монотон-

ности, свойственных простому упражнению способностей. Случайность создает противоположность игры выполнению повседневных обязанностей и способствует освобождению игры от них. Вместе с тем случайность придает удовольствию, получаемому от упражнения функций, как бы привкус приключения. Но если доля случайности становится слишком большой или остается лишь одна случайность, игра при этом также упраздняется, так как в этих условиях играющий ничего не испытывает, кроме томительного ожидания. Можно вполне допустить, что при исключении всякой другой физической или интеллектуальной деятельности такая игра с присущими ей эмоциями все же является игрой, но очень специфической и больше приближающейся к наркоманиям, чем к функциональным играм.

В игре, естественно, участвует вымысел, поскольку она противостоит жестокой действительности. Жанэ весьма обстоятельно показал, что ребенок не обманывается теми выдумками, которые использует. Если он готовит куклам обед из бумажных обрезков, то, называя их кушаньем, он прекрасно знает, что они остаются бумажными обрезками. Ребенок развлекается как свободным фантазированием по поводу различных предметов, так и тем легковерием, которое он встречает у взрослого, участвующего в его игре. Притворяясь, что он сам верит, ребенок добавляет к игре еще и передачу другим развлекающего его вымысла. Но это пока еще негативная фаза, которой ребенок быстро пресыщается. Вскоре у него возникает потребность в большем правдоподобии или по крайней мере в более совершенном способе подражания. Ребенок стремится найти больше соответствия между реальным объектом и тем его эквивалентом, который он старается для него подыскать. Успехи в этом, являющиеся победой его способностей к символизации, радуют ребенка.

Считалось, что ребенок всегда чередует вымысел и наблюдение. В действительности, если ребенок их не смешивает, как иногда кажется, то он их отнюдь и не разъединяет. Поглощенный то вымыслом, то наблюдением, он никогда целиком не отвлекается от одного при наличии другого. Он беспрестанно перемещает одно в другое. Наблюдения ребенка происходят вне вымысла, но его вымысел насыщен наблюдениями.

70

'•- Ребенок повторяет в своих играх те впечатления, которые он только что пережил. Он воспроизводит, он подражает. Для самых маленьких детей подражание является правилом игры< Это единственное прием-

лемое для них правило, поскольку в начале они не могут выйти за пределы конкретной живой модели и руководствоваться абстрактными правилами, так как процесс понимания у маленьких детей есть лишь процесс уподобления других себе и себя другим, в котором именно подражание играет большую роль. «Будучи орудием этого слияния, подражание несет в себе амбивалентность, объясняющую некоторые контрасты, которые могут служить материалом для игры. Подражание у ребенка не есть подражание чему угодно, оно очень избирательно. Еёбе-нок подражает людям, пользующимся у него наибольшим авторитетом, тем, которые затрагивают его чувства, привлекают к себе, к которым он привязан. Но в то же время ребенок стремится противостоять им. Занятый целиком тем, что он выполняет в данный момент, ребенок воображает себя на месте этих людей.³Поэтому ему кажется, что его права узурпируются тем лицом, которое служит ему образцом, и это вскоре вызывает враждебное отношение со стороны ребенка. Он не может устранить ото лицо и каждый раз продолжает чувствовать его неизбежное и смущающее превосходство, вызывающее неприязнь. Именно со стороны этого лица он встречает сопротивление своим стремлениям к присвоению его достижений и к тому, чтобы самому испытать их преимущества.

Впервые на эту амбивалентность четко указал Фрейд, но ее элементы он поставил в обратном порядке: ребенком движет ревность к отцу, но угрызения совести заставляют его возводить отца в идеал (super-ego). Однако следует сказать, что отец не является единственным объектом ребенка, а половая ревность — единственным мотивом, управляющим его чувством. Пожалуй, гораздо более важным и постоянным является тот факт, что ребенок стремится распространить свою активность на все окружающее, адсорбируя его и адсорбируясь им, а затем, овладев им, хочет стать победителем, а не побежденным.

Эта двойная фаза позволяет разобраться в альтернативе, наблюдающейся в играх детей, следы которой со-

храняются у взрослых. Эта альтернатива наблюдается между темп играми, которые считаются запрещенными, и темп, которые разрешены. Запрещение, лежащее на одних играх, влечет за собой как бы автоматически потребность в том, чтобы другие были разрешены. Чувство соперничества, испытываемое ребенком к лв-цам, которым он подражает, объясняет направленные против взрослых стремления, которые часто наблюдаются г. его играх. Иногда ребенок скрывает, что он следует за взрослыми, как если бы они запрещали ему пользоваться пми в своем воображении в качестве тех, кого он подменяет собой; несомненно, более или менее тайный характер этой подмены часто является лишь средством защиты против контроля или снисходительности взрослых, ограничивающих его свободную фантазию. Его мир должен быть скрыт от любопытства или несвоевременного вмешательства. Но, к тайным моментам игры часто примешивается также и агрессивность.

Форма агрессивности может быть связана с самыми начальными конфликтами между ребенком и взрослым; действительно, как показывают факты, приведенные Сюзанной Айзеке (Susanne Isaacs), в поведении ребенка часто прослеживается связь между отправлением функции испражнения и неподчинением взрослым. В момент удовлетворения своих нужд ребенок иногда оказывает ожесточенное сопротивление, применяя при этом соответствующее выразительное средство из словаря или даже действия. Многие выражения, образы или легенды, общие у разных народов и имеющие в качестве своего источника фольклор, свидетельствуют об этой связи настолько ясно, что нет необходимости доказывать ее. Начало этой связи, несомненно, восходит к тому времени, когда чувствительность сфинктеров, наряду с другими видами чувствительности еще живо интересовавшая ребенка, являлась в то же время областью, в которой впервые сталкивались нужды ребенка и требования со стороны окружающих, часто сопровождавшиеся санкциями. Ибо послушание при мочеиспускании и дефекации является нервы»¹ усилием, которое ребенок должен по принуждению других направить на самого себя. Нет ничего удивительного в том, что в дальнейшем, при попытках взбунтоваться, возникает эта начальная ассоциация в более или менее символической форме, и ребенок стремится ее использовать в некоторых играх, сопровождающихся оппозицион-нь™ настроением.

Беспокойство же, внушаемое виновностью, обычно сочетается с агрессивностью. Общий источник агрессив-рости заключается в

испытываемом ребенком желанием •занять место взрослого; впечатления, питающие эту агрессивность, специфичны. Дети, играющие «в папу и маму» или «в жену и мужа», непременно стараются воспроизвести поступки и действия своих родителей, но любопытство толкает их на то, что они стремятся испытать также и интимные побуждения тех, кому они подражают. В силу отсутствия знаний причины этих побуждений дети ищут в своем личном опыте. В течение сравнительно небольшого периода объектом исследований детей выступает их собственное тело, затем тело другого в соответствии с перемещением субъективного в объективное, и эта двоякая направленность на других и на себя является постоянной в развитии ребенка. Вследствие этого дети могут предвосхищать развитие своей чувствительности. Не является исключительным, что это ауто-и гетеросоматическое любопытство ведет, к садистически-мазохическому поведению, участники которого заботливо сохраняют его в тайне, чувствуя, что оно будет осуждено. Таким образом, оппозиция ребенка по отношению к взрослому углубляется, и его впечатление относительно того, что имеются запрещенные игры, укрепляется.

Наоборот, в силу известного эксгибиционизма подчеркиваются те игры, которые кажутся разрешенными. Маленький ребенок хочет, чтобы его видели, когда он ими занимается, требуя при этом к ним внимания со стороны родителей и старших детей. Позже он не начинает играть, не объявив об этом с помощью жестов и голоса. И наконец, каждый раз, когда это возможно, ребенок стремится выделиться своим внешним видом — какими-нибудь внешними признаками поведения, указывающими на то, что он является участником игры. Что касается взрослых, столь свободно распоряжающихся и своим временем, и собой, не замечают ли они иногда и у себя как бы невзначай сделанного жеста, направленного на то, чтобы скрыть тот факт, что они играют? У некоторых игра может вызвать угрызения совести. Но у большинства дозволенное, безусловно, одерживает верх над запрещенным, и это делает игру еще более радостной. Позволить

себе игру, когда ее час, кажется, пришел, не значит ли это осознать себя достойным отдыха, который даст возможность перестать чувствовать принуждение, обязанности, необходимость и одновременно обеспечит передышку в обычной дисциплине существования?

Глава третья

ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ • ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ребенка 6—7 лет можно отвлечь от его спонтанных занятий, для того чтобы заставить заняться другим. Раньше, да и теперь в некоторых колониальных странах дети в этом возрасте начинали заниматься производственным трудом, даже работать на заводе. В нормальных же условиях ребенок учится в* школе. Школьные занятия неизбежно предполагают наличие соответствующей самодисциплины.

Действительно, наиболее элементарная деятельность не знает другой дисциплины, кроме внешней необходимости; она находится исключительно под контролем внешних обстоятельств. В случае неадекватности требованиям обстоятельств поведение меняется, до тех пор пока не наступит удовлетворительное соответствие между ними. Следовательно, не существует автоматизмов или рефлексов, какими бы фиксированными они ни казались, которые не были бы обусловлены соответствующими раздражителями и не подвергались бы изменению. В этом смысле необоснованным является метафизическое противопоставление ответов организма и воздействующих на организм условий среды.

Чем сложнее организм, тем в соответствии с обстоятельствами разнообразнее его реакции, причем по мере роста их дифференцированности расширяется и утончается поле воздействующих раздражителей. Элементарные раздражители уступают место целому ансамблю, который уточняет их значение. Дополнительными и различительными указателями этого значения могут быть как актуальные впечатления, так и следы прошлых впечатлений и прошлого поведения. Само значение может относиться либо к настоящему, либо к более или менее отчетливому представлению о будущем, включающему

74

предвидение. Таким образом, цели поведения могут отделяться от наличной в данный момент ситуации. При этом их мотивы отнюдь не лежат только в физической среде. Имея социальное или идеологическое происхождение, они могут находиться в конфликте с

наличной материальной ситуацией.

Следовательно, управление деятельностью в известной мере перемещается внутрь, а ее функциональный аппарат становится настолько сложным, что нередко кажется, что деятельность или, скорее, различные деятельности осуществляются независимо от обстоятельств или ради себя самих. Мы видели, что уже игра является упражнением функций ради них самих. Что же касается ее независимости от обстоятельств, то она является лишь результатом замещения необходимости, вытекающей из актуальной ситуации, необходимостью, создаваемой предвосхищением или правилами игры. Действительно, функции в процессе своего возникновения у ребенка вначале осуществляются ради самих себя. Но наступает момент, когда они могут подчиняться мотивам, лежащим вне их; это указывает на наступление возраста труда, и в поведении ребенка появляется нечто новое.

В период чисто функциональных упражнений поведение характеризуется инертностью. Ребенок целиком поглощен своими занятиями в данный момент, и он не может ни изменить, ни закрепить их. Отсюда вытекает два противоположных явления, которые могут, однако, существовать одновременно, — персеверация и непостоянство. Деятельность ребенка оказывается замкнутой в самой себе, она повторяется или исчерпывается в своих собственных деталях и не распространяется на другие области; исключения составляют лишь случайные или привычные отклонения. При этом изменение деятельности происходит путем простой замены: или, лишенная интереса из-за своей монотонности, она освобождает поле для любого другого занятия, или, благодаря случайно образовавшейся связи, полностью заменяется другой деятельностью, или, наконец, эта деятельность внезапно отступает на второй план под влиянием непредвиденных обстоятельств — удивительных или заманчивых. Отсюда в психике ребенка возникает противоречивость: либо он поглощен своими занятиями до такой сте-

пени, что кажется чуждым и нечувствительным ко всему окружающему, либо сразу же отвлекается случайным обстоятельством так, что кажется, будто он не сохраняет никаких воспоминаний о предшествующем. Но в этом потоке изменений может сохраняться одна и та же тема, которая время от времени повторяется или смешивается с последующими темами, более или менее включаясь в них. По данным наблюдений ТТТ. Бюлер, у детей от 3 до 4 лет число отвлечений в процессе одной и той же игры составляет в среднем 12,4; между 5 и 6 годами оно не более 6,4. Возникает вопрос: означает ли это, что возможность возвращаться к начальному занятию у самых маленьких детей оказывается большей? Нет, не означает. Наоборот, у старших детей увеличивается продолжительность игры и одновременно уменьшается число отвлечений. В основе этого, очевидно, лежит возможность сопротивляться отвлекающим моментам. В сохранении направленности при более многочисленных отвлечениях обнаруживается сила инерции, проявления которой отнюдь не находятся в противоречии с сопутствующей ей неустойчивостью деятельности. Смысл этого явления становится ясным благодаря другому связанному с ним явлению. Ш. Бюлер отмечает, что с увеличением продолжительности игр основное содержание интереса или удовольствия у ребенка все менее необходимо связано с непосредственно наличными обстоятельствами. Развитие в этом направлении имеет различные степени. А. Н. Леонтьев отмечает, что если ребенок в возрасте от 8 до 9 лет способен следовать более или менее отдаленным целям, то это возможно лишь при условии поддержки их внешними сенсорными стимулами, сила которых состоит в том, что они служат вехами или знаками для его деятельности. В период между 10 и 13 годами эти сенсорные стимулы постепенно перестают быть необходимыми, и одновременно у ребенка развивается способность к абстрактному мышлению. Равным образом уменьшаются также персеверации и непостоянство, появляется способность более длительно заниматься одной и той же деятельностью, уменьшается зависимость от наличной конкретной ситуации, развивается употребление знаков, способствующих развитию абстрактного мышления.

76

Причины умственной неустойчивости, свойственной ребенку, различны. Вначале ребенок владеет только одним — способностью к приспособлению шаткому, неточному, лабильному. Если речь идет о моторных актах, то тоническое состояние, которое приводит в действие и сопровождает развитие моторных актов, часто остается диффузным,

прерывистым, ослабевающим перед препятствием или необходимостью длительного усилия. Перцептивная аккомодация быстро ослабевает, плохо следует за изменяющимся объектом и переходит от одного объекта к другому. Позы, являющиеся видимой опорой намерений, установки, которые должны реализоваться, не могут долго удерживаться и постоянно изменяются. Этому могут способствовать паузы, соответствующие некоторым функциональным ритмам, влияние которых на поведение у ребенка значительно более заметно, чем у взрослого. Как течение представлений, так и поведение в целом не могут, конечно, не испытывать влияния этой неустойчивости и прерывистости.

Интересы ребенка непрерывно меняются также под влиянием других факторов, как например безудержных реакций на некоторые стимулы. У маленьких детей последовательность в психической ориентации отсутствует даже при осуществлении простейшего акта, так как всякое сенсорное возбуждение вызывает соответствующий рефлекс, всякое происшествие возбуждает вспышку любопытства, всякое изменение — новое чувство. Бесспорно, существуют рефракторные периоды, когда дети кажутся отсутствующими, недоступными, но они сменяются периодами *гиперпрозексии*. Это только сильнее подчеркивает, как по-разному различные факторы влияют на поведение детей. Эти влияния мешают друг другу, вместо того чтобы координироваться и в случае необходимости на время откладываться или прекращаться.

Если бы каждое изображение, попадающее на периферию сетчатки, вызывало рефлекс глазных яблок, в результате которого изображение перемещалось бы на желтое пятно, то зрение из-за постоянных колебаний оказалось бы ненормальным. Но на всех этапах развития и во всех областях нервной деятельности существует контроль со стороны высших инстанций над соответствующими реакциями, в результате чего становится возможным своевременное использование или торможение этих реакций.

Такая система контроля развивается у ребенка только очень постепенно, так как она требует одновременного созревания анатомических структур и обучения достижению результатов, которые могут быть получены на этой основе.

Вызываемые внешними раздражителями, поддерживающими конкретные отношения живого существа с окружающей средой, движения и действия обладают, однако, и своей собственной регуляцией. Они развиваются и объединяются друг с другом согласно более или менее выраженным ритмам, простейшей формой которых является повторение сходных элементов. Некоторые повреждения нервной системы, которые, по-видимому, нарушают связи центров, расположенных в подкорковых областях мозга, влекут за собой неукротимые повторения одного и того же движения, одного и того же слова или слога вплоть до постепенно наступающего истощения — так, как будто действия не могут быть остановлены без активного вмешательства тормозящей функции. Это явление получило название *паликинезии* или *палилалии*. Повторения, персеверации выглядят как происходящие автоматически. Хотя их эффект является противоположным эффекту изменения реакций, вызываемого внешними стимулами, их устранение также предполагает способность к торможению. То же самое происходит и в отношении действий, простое повторение которых приводит к явлениям застойности и которые, однажды начавшись, не могут не быть доведены до конца, даже если эти действия явно противоречат желанию субъекта и приводят его в своего рода отчаяние. Такие действия наблюдаются у маленьких детей. Легко получить подтверждение подобным фактам в опытах над собакой, если заставлять ее при помощи одного и того же сигнала повторять одно и то же действие, доводя этим собаку до ярости. Подобные явления на различных уровнях психической деятельности и могут служить для измерения способности контролировать автоматизмы и владеть собой. Такой контроль достигается только с возрастом и во многом зависит от индивидуальных особенностей. Торможение служит еще и для того, чтобы устранить бесполезные компоненты действия и отобрать лишь движения, обеспечивающие достижение поставленной цели. Всякое движение имеет вначале генерализованный,

78

глобальный характер. Его постепенное уточнение и специализация, бесспорно, требуют в качестве основного условия постепенного созревания нервных центров. Но настолько же необходимо 'научение.

Если обычные действия приобретаются без специальных усилий, как бы спонтанно, то обучение трудовым движениям требует систематических упражнений и волевых усилий. Подобная дифференциация происходит также и в психическом плане. Известно, что Павлов объясняет дифференцировку условных рефлексов взаимодействием процессов возбуждения и торможения, которые ограничивают друг друга в коре мозга. Чем более специальным становится возбудитель, тем сильнее процесс торможения ограничивает зону возбуждения. Трудность образования рефлекса увеличивается по мере усложнения дифференцировки раздражителей, т. е. уменьшения различия между ними. Сближая высоту колокольчика и сигнального звонка, можно прийти до определенной границы, преодолеть которую животное способно лишь с большим трудом. Постепенное уменьшение диффузности, наблюдаемое в интеллектуальных проявлениях ребенка, зависит, по-видимому, от аналогичного процесса дифференцировки, основанного на отторгивании всего того, что непосредственно не относится к данному предмету мысли. Ребенок долго не умеет отделять важную черту данной ситуации от приходящих обстоятельств. У него наблюдается как бы короткое замыкание между настроением, в котором он находится, и появившимся в это время образом или мыслью, причина взаимосвязи которых может ускользнуть от взрослого.

Смещение может наблюдаться также не только между предшествующей и последующей темами, но и между всеми теми элементами, которые относятся к одной умственной операции, вызывая их одновременную активизацию. Должна произойти дифференцировка между соответствующими и несоответствующими элементами. Дифференцировка может быть более или менее строгой, более или менее определенной и постоянной, но она невозможна без определенных ориентиров. Для того чтобы намерение могло регулировать определенную умственную операцию, чтобы можно было среди одновременно актуализирующихся элементов выделить нужное звено, сопоставить его с другими впечатлениями и в случае надобности

за-

менить чем-то более подходящим, необходимы опоры или замены, иначе говоря, символические средства — образы, знаки или слова. Конечно, не они определяют мысль, но они представляют единственное средство, при помощи которого мысль может стать определенной и избежать фальсификации или искажения. Вот почему сопротивление мысли явлению персеверации, ее устойчивость, ее относительная независимость от настоящего или конкретного. ее точность и направленность совпадают с прогрессом в формировании символической функции мысли.

В качестве регулятора, управляющего действиями в соответствии с их формами и уровнем, и в обыденной речи, и в специальных понятиях психологи выделяют обычно внимание как силу, способную придать действиям необходимую эффективность. Поэтому слово «Внимание!» включается, как правило, в предупреждения, приказы или призывы, для того чтобы максимально мобилизовать энергию и предупредить возможный срыв или серьезную ошибку. Следует ли удивляться тому, что в теории пытались придать этому слову определенное содержание? Но очень часто его определение носило лишь тавтологический или антропоморфический характер. Именно так и происходит, когда, стремясь определить, что же вносит внимание в умственную деятельность, постепенно отвергают как недостаточно адекватные такие его характеристики, как усиление интенсивности, четкости и устойчивости умственных действий. И это ради того, чтобы навязать понятие «внимательности». То же самое мы видим и при отождествлении внимания с какой-то силой, неизбежно появляющейся каждый раз, когда в ней *есть* необходимость.

Может показаться, что внимание, во всяком случае «произвольное внимание», наиболее непосредственно характеризуется усилием. Но ведь само усилие должно быть определено. Известно, какую роль играет понятие усилия в философии, как например в системе Мэн де Бирана. Именно этим усилием объясняется 'противопоставление «я» внешней реальности: оно представляет собой реализацию «я» и вместе с тем его осознание. Усилие имеет центральное происхождение. Если усилие должно мобилизовать физиологическую энергию, то оно не высвобождает эту энергию, но, если можно так выразиться,

80

предшествует ей. Источник усилия сливается с тем, что в психике является наиболее интимным.

Эта гипотеза, однако, опровергается опытом. Некоторые характеристики усилия могут наблюдаться в мышце, отделенной от

своих нервных связей: сокращение мышцы, вызываемое электрическим раздражителем, происходит тем сильнее, чем более сильное противодействие оно встречает. В других случаях единственным отделом нервной системы, участвующим в усилении, оказывается спинной мозг: например, когда при поднятии тяжести внезапно возрастает сопротивление, то латентный период реакции не превышает латентного периода спинномозгового рефлекса (Пьерон). Действие, требующее вмешательства вышерасположенных нервных центров, очевидно, преодолевает препятствие только при их участии. Усиление может обуславливаться деятельностью все более высоких уровней функционирования нервной системы, вплоть до уровня интеллектуальной деятельности. Если усиление никогда не бывает лишено соматических проявлений, то, очевидно, лишь потому, что не существует действий, даже умственных, которые не были бы связаны с телесными реакциями. Неподвижность, которой может сопровождаться размышление, есть результат торможения тех центров, активное состояние которых повело бы к возникновению посторонних актов: двигательных, сенсорных, умственных. Сопротивление в них становится тем сильнее, чем более интенсивным делается размышление. Но торможение вовсе не подавляет все физические проявления. Размышление сопровождается изменениями кровообращения и дыхания, а также мышечным напряжением, выражающимся в изменениях мимики, позы, жестов, последовательность которых, несомненно, не только отражает течение мыслей, но и в известной мере поддерживает их ритм, направление, периоды сосредоточенности, паузы, подъемы.

Интенсивность усилия обуславливается не прямо высшими нервными центрами, она зависит от тех трудностей, которые ставятся перед функцией объектом или задачей. Но было бы бесполезно противопоставлять центральной теории теорию «периферическую». От характера задачи зависит кажущееся преобладание в усилении центральных или периферических его проявлений. Представляя собой увеличение затрат энергии, которые требуются от функ-

ции объектом для эффективного ее осуществления, усилие является равновесием между затратой энергии и эффективностью, без преобладания чего-либо одного.

Согласно формуле П. Б. Моргана, «усилие состоит в немедленном ответе на препятствие». Препятствие может быть преодолено или не преодолено. Следовательно, в усилии заложен некий риск, который может оказать влияние на функциональное развитие ребенка. Стимулируя функцию, усилие помогает ее развитию, но если усилие приводит к неудаче, то возникает неверие в собственные силы, что может выразиться либо в безучастности, характерной для лентяя, либо в чувстве неполноценности. Что касается тех, кто ратует за усилие ради усилия, то их можно считать жертвой некоего комплекса, который, благодаря своей проекции на других, в достаточной мере напоминает то, что последователи психоанализа называют комплексом кастрации. При наличии этого комплекса навязчивая мысль о собственном бессилии влечет обычно желание бессилия для других. Таким образом, комплекс может передаваться в некоторых семьях от родителей к детям (Leuba). В школьном обучении усилие также может повлечь нежелательные результаты.

У ребенка способность к усилию развивается начиная с актов, управляемых наиболее низко расположенными центрами. Развитие этой способности заметно запаздывает, и она долгое время остается неполноценной, особенно если в выполнение актов начинают включаться более высокие функции, в частности функции, имеющие в своей основе установки, устойчивость которых формируется чрезвычайно медленно, или функции, в которых преобладающую роль играет торможение. Усилия проявляются вначале спорадически, нерегулярно. Как это обычно бывает при формировании любой функции, вначале трудно установить, чем детерминируется усилие; обычные раздражители этой функции в некоторые моменты могут ее и не вызвать. Происходит это, очевидно, потому, что совокупность условий, достаточных для ее осуществления, еще в большей или меньшей степени включает случайные обстоятельства. Детерминизм функции может быть как бы изолированным от поведения в целом. Некоторые из этих локализованных образований трудно устранить. Они кажутся алогичными и напоминают замкнутость и упрямство, наблюдаемые при раннем слабоумии

82

или при шизофрении. Характерный динамизм функциональных связей, который нарушается или уничтожается болезнью, у ребенка еще носит

нерегулярный характер.

Внимание, кажется, способно распределять психическую деятельность как среди объектов этой деятельности, так и во времени.

В отношении психического содержания внимание может привести к двум противоположным эффектам. Оно либо сводит это содержание к одному объекту, над которым, пока удерживается внимание, и совершаются все операции, либо открывает возможность включения в содержание деятельности многочисленных и даже случайных объектов. В первом случае речь идет о том, что Рибо назвал *моноидеизмом* и что в настоящее время описывается как фокусировка сознания; второй случай касается так называемого распределения внимания, а также неустойчивых, колеблющихся и тому подобных форм внимания. Эти различные модусы психической деятельности соответствуют способностям или комплексам способностей, по-разному распределенных среди различных индивидов в зависимости от тренировки функций. А у одного и того же индивида они обуславливают противоположные умственные установки. Однако эта противоположность наблюдается не между двумя разными формами деятельности, не имеющими между собой ничего общего, а между требованиями, между структурами различно направленных действий. Как уже давно было замечено, нет и не может быть моноидеизма тогда, когда работает мысль. Каким бы ограниченным ни казалось поле деятельности мысли, на протяжении всей этой деятельности происходит постоянное обновление точек зрения. Это обновление обязательно вызывает в памяти идеи или элементы, не вошедшие в первоначальное содержание мысли, или, вернее, в первые умственные констелляции, объединявшие содержание задачи с возможными средствами ее решения. Вследствие взаимных изменений исходных данных и привлекаемых из разных источников средств решения эти констелляции эволюционируют. Но объединяя и ассимилируя наблюдения, воспоминания, размышления, констелляции продолжают оставаться замкнутыми в том смысле, что они не подчиняются никаким мотивам как сен-

сорного, так и понятийного происхождения, если эти мотивы не включены в деятельность, порождающую данные конstellляции, или могут вытеснить эту деятельность.

Можно было бы думать, что в деятельности, имеющей множество объектов и задач, конstellляции либо рядопо-ложны, либо сменяют друг друга. В действительности, их независимость только кажущаяся, в этом случае конstellляция всегда носит незамкнутый характер. Когда мы имеем дело с распределением внимания у машиниста электропоезда, то видим, что поле его внимания расширяется настолько, насколько возможно. Несмотря на автоматизацию, ведущую к унификации привычных приемов деятельности, возникает слишком много непредвиденных раздражителей, часто действующих одновременно. Одни из них имеют свое специфическое значение, другие являются индифферентными. Поэтому они не могут слиться. Важно, чтобы, эти раздражители хорошо различались между собой. Следовательно, усилие должно быть направлено на различение и отбор. Однако, каким бы различным ни было значение раздражителей, оно оценивается с одной точки зрения — успешной регуляции деятельности и устранения возможности несчастных случаев. Все показатели вызывают в конце концов хорошо организованную совокупность немногочисленных автоматизированных действий. Эти действия всегда группируют в определенные комплексы необходимые для них условия. При этом характер задачи требует, чтобы эти комплексы не представляли собой замкнутую цепь заранее отобранных элементов, но были результатом восприятия, направленного на все непредвиденное.

Рассмотрим еще «переключение внимания», свойственное портье из отеля. В этом случае задачи деятельности могут быть столь же различными, как и получаемые впечатления, и деятельность должна распределяться между самыми различными задачами. Тем не менее все эти действия не должны ни на минуту помешать наблюдению за всем, что происходит. Именно благодаря этому наблюдению различные занятия приобретают свое единство. Каждое из занятий ограничено и контролируется в своем развитии общей обязанностью: на что-то отвечать, что-то предотвращать. И здесь речь идет также об открытых конstellляциях, способных включать те ответные реакции,

84

которые могут быть вызваны всевозможными неожиданностями. Нужно ли говорить о медленном и иногда мучительном для ребенка обучении всем этим процессам? Если оказывается, что ребенок

целиком поглощен своим занятием в данный момент и становится как бы нечувствительным ко всему тому, что выходит за его пределы, то в таком случае нельзя говорить об активной фокусировке сознания, так как может случиться, что ребенок будет полностью отвлечен каким-либо другим явлением, или внезапно потеряет интерес. В концентрации внимания у ребенка отсутствует пограничная зона, одновременно отделяющая и вместе с тем соединяющая латентным образом данную деятельность с другими видами деятельности, которые, обычно конкурируя, в случае необходимости могли бы объединиться. Таким образом, ребенок не может ни включить данную деятельность в ряд других, ни произвольно заменить одну деятельность другой. Иногда дети очень плохо переносят требования школьной дисциплины, что показывает, насколько трудно им произвольно концентрировать внимание. Ребенок с трудом отрывается от одного занятия, для того чтобы перейти к другому и сосредоточиться исключительно на нем, не включая посторонних элементов. Лишь постепенно и очень медленно ребенок начинает переключаться на поставленные перед ним задачи.

Живая мимика ребенка, создающая впечатление, что он готов уловить малейшие события, происходящие вокруг, не должна вводить в заблуждение. В действительности, в этой мимике сказывается рассеянность и отсутствие наблюдательности в собственном смысле слова. Лишь случаи определяет реакции: в этих реакциях нет ни общей направленности, ни единой установки, они только нарушают требуемое от ребенка поведение. Современные условия школьной работы лишь очень редко дают возможность упражнять способность к произвольному вниманию и выяснить, в какой мере ею можно управлять. Такую возможность дают игры. В играх обнаруживается, как трудно ребенку ассимилировать нечто неожиданное, не теряя первоначальной цели деятельности. Сначала ребенок может ассимилировать только то непредвиденное, с которым он уже знаком и которое он в какой-то мере ожидает. Таковы, например, любимые развлечения

маленьких детей, как-то: уклониться от шутливого шлепка взрослого, пытаясь угадать, когда он может быть сделан. Это угадывание вызывает у детей возбуждение, о котором можно судить по взрывам смеха. Несколько позже дети начинают играть в прятки. Приступая к поискам по условному сигналу, они, по существу, упражняют свою наблюдательность, следя за всеми укромными уголками, откуда могут неожиданно появиться их партнеры. Функциональное значение этих развлечений становится ясным, если обратиться к тем ошибкам, которые совершают очень маленькие дети или новички, поочередно бросающиеся за каждым, кто появляется, вместо того чтобы точно придерживаться цели игры. Это значит, что они еще не умеют подчинять каждый частный импульс основной цели и общему представлению о возможных перипетиях игры.

Бесспорно, отграничение процесса распределения психической деятельности по ее объектам от распределения ее во времени является несколько искусственным. Сопротивление отвлекающим моментам во /время выполнения задачи не было бы возможным без способности связывать между собой последовательные моменты одного и того же действия. Каков бы ни был при этом субстрат или, вернее, элементарные субстраты этой способности, например биоритмы или закономерности динамики физиологических процессов, лежащие в основе явлений памяти, аффектов или установок, такая связь представляет собой антиципацию того, что должно наступить, как это наблюдается, например, в музыке. С другой стороны, незамкнутые конstellляции, направленные на то, что может произойти, уже предполагают будущее. Это будущее не включено в формирование какого-либо автоматизированного действия или в процесс достижения какого-нибудь желания, но тем не менее оно может задержать деятельность, придать ей характер ожидания, неуверенности, что ведет к противопоставлению «личного» времени непредвиденным случайностям времени «внешнего».

Тем не менее, несмотря на то что время в этих двух основных формах — переживаемой длительности и внешней неизбежности — включено в акты концентрации внимания и наблюдения, эти акты еще не могут распреде-

86

ляться во времени. Правда, имеются случаи, когда время выступает как регулятор действий, например в отсроченной и условной деятельности: отсрочка в первом случае влияет на самую реакцию, а во втором — на получение удовлетворения или достижение цели действия.

Отсроченное действие может выполняться на различных генетических уровнях и использовать различные средства. Это действие было изучено в сравнительном плане у животных и детей. Чтобы добиться его у животных, У. С. Хантер использовал потребность в свободе и стремление избежать неприятных ощущений у крыс, енотов и фокстерьеров. Животное находилось в клетке с тремя коридорами, через один из которых оно могло выйти, а в двух других выходы препятствовал электрический ток. Свободный проход обозначался сигнальной лампой, которая на мгновение зажигалась. Однако реагировать на сигнал животному разрешали лишь через некоторый промежуток времени. А. К. Уолтон в опытах с собаками использовал голод. Животное должно было выбирать между двумя, тремя и даже четырьмя отделениями то, в котором находилась пища и которое отмечалось зажиганием лампы. Результаты показывают, что в поведении животного всегда наблюдались ошибки; они уменьшались, если животное было голодно; если же животное было менее голодно, то оно быстрее отказывалось от выполнения задачи.

У. С. Хантер провел следующий опыт: маленькой девочке в возрасте 13—16 месяцев, которая еще не говорила, он давал в руку предмет, брал его снова и клал в один из трех расставленных перед девочкой ящичков с крышками. Затем он прикрывал девочке глаза на различные промежутки времени и отмечал, как часто она сразу же шла к ящичку, в котором находился предмет. Другой опыт с детьми от 2½ до 6 и 8 лет состоял в следующем. Детям давался приказ нажимать на кнопку только около горевшей несколько секунд лампы. Первый раз ребенку позволяли отправиться к лампе, прежде чем она гасла, а затем его выбор задерживали на все более длительные отрезки времени после выключения лампы.

Эти опыты обнаружили значительные различия между разными видами животных, а также между детьми и животными. Максимальная задержка для крысы равнялась 10 секундам, для енота —25, для собаки —5 минутам,

а для ребенка составляла 25 минут. В опыте, при котором ребенок в возрасте 13—16 месяцев должен был выбрать ящик, содержащий лакомство, число ошибок после промежутка в 25 секунд было приблизительно равно числу удачных действий. После 3—7 секунд отсрочки правильные реакции достигали 88%, а после 8—12 секунд—82%. С возрастом у ребенка наступает очень быстрый прогресс. Однако нетрудно установить, что эти опыты лишь приблизительно равноценны. В случае, когда они проводятся с животными и с ребенком, который еще не говорит, выбор является результатом актуализации тенденции реагировать на один объект и тормозить реакции на другие объекты. Дети же от 2¹/_а до 8 лет сразу улавливают правило действия, которое поэтому не представляет для них особого интереса. Даже во внешне аналогичных реакциях механизм, очевидно, неодинаков. У. С. Хантер указывал на важность позы животного и ориентации его тела в момент выбора. Сохранение одной и той же позы во время отсрочки могло бы объяснить правильный выбор. В своих опытах над собакой А. К. Уолтон постарался изменить поведение животного во время задержки, подзывая ее, ударяя хлыстом или показывая кусок мяса. Процент правильного выбора при этом не изменился. Но, по мнению Хантера, у енота ведущим фактором является сохранение позы. У крысы, собаки и ребенка, наоборот, следует допустить вмешательство внутреннего фактора. Этот фактор, также имеющий кинестетическую природу, ассимилируется у ребенка первой формой речи — еще не звуковой. Хотя название «речь» кажется неподходящим, когда дело касается не функции общения, а внутреннего впечатления, не вызывает сомнений то, что движение оставляет после себя какой-то след, который позволяет повторить это движение или только вообразить его и который, более или менее ясно обрисовываясь в намерении, в установке, может существовать некоторое время в латентном состоянии. Возможность мысленно возобновлять, не уделяя этому специального внимания, следы ранее выполнявшихся действий, связанных с ориентировкой в пространстве, — это факт, хорошо известный из ежедневного опыта. Не менее известен и другой факт — переживание скрытого движения, которое представляется, но не выполняется и которое ощущается в данной SS

деятельности как своеобразная вибрация, более или менее императивная и навязчивая.

Но отсроченная реакция в вышеописанных опытах сохраняет еще нечто очень элементарное. Задержка немедленной реакции может

действовать не только как механическое препятствие, но и вызывать психофизиологическое торможение. В результате латентный период намного превзойдет период, в который движение продолжает ощущаться. Часто оно кажется совершенно забытым, и необходимы благоприятные обстоятельства, имеющие сигнальное значение, для того чтобы оно осуществилось. Случается, что у человека подобные обстоятельства сразу же прочно ассоциируются с мысленной формулой движения и непременно вызывают это движение, хотя человек не может вспомнить, как и когда образовалась у него такая связь. В этом случае реакция может быть отсрочена на длительное время. Такого типа реакции, при выполнении которых не сохраняется воспоминание о полученной прежде инструкции, образуются у людей в состоянии гипноза. Ставится даже вопрос о том, что человек не несет ответственности за действия, совершенные по приказу, полученному в состоянии гипноза. К сожалению, трудно установить экспериментальное значение гипноза, в котором мошенничество сочетается с наивностью. Тем не менее внушение выполнить какое-то действие в определенное время не без успеха используется при лечении маленьких детей, в частности в случаях ночного недержания мочи. В этом случае внушение имеет целью добиться того, чтобы ощущения в области сфинктеров, предшествующие мочеиспусканию, стали сигналом, достаточно сильным для преодоления сонного оцепенения. Несомненно, здесь сенсibiliзируется соответствующий цикл и, таким образом, в коре мозга создается то парциальное возбуждение, существование которого случается наблюдать у спящего. Безусловно, деятельность этих пунктов возбуждения может приводить к автоматическому выполнению действий, но такая автоматичность быстро исчезает, если исчезает мотив этих действий. Подобные причины бдительности делают возможным поведение, направленное как на выполнение запретов, так и на быстрое приспособление к определенным внешним воздействиям. Раздражителем, вызывающим реакции, отсроченные на длительное время,

является не время само по себе, но некоторый сигнал, начинающий действовать в какой-то момент.

Опыты, касающиеся интуитивной оценки длительности в чистом виде¹, показывают, что во все периоды детства эта интуиция остается крайне неточной, даже тогда, когда время не превышает нескольких секунд. Интуитивное определение длительности основывается на том, чтобы использовать, для оценки некоторое содержание, но за пределами очень коротких интервалов и оно оказывается неэффективным. Единственный эффективный прием заключается в том, чтобы длительность была отмечена каким-либо обстоятельством или впечатлением. Однако этого условия, очевидно, недостаточно, так как оно характерно в основном для ранних стадий развития. Изучение животных и совсем маленьких детей показало, что раздражители, вызывающие у них приобретенные или безусловные реакции, легко связываются с посторонними, но действующими одновременно с ними агентами. Эта связь предшествует образованию отсрочиваемых на длительное время реакций. Именно она лежит в основе той первичной антиципации будущих событий, роль которой так велика в отношениях индивида со средой. Но такая ассоциация может основываться на простом совпадении обстоятельств, иногда совершенно случайном, и ее механизм нельзя уподобить механизму той организованности поведения, которая наблюдается у детей только со школьного возраста. Связь между сигналом и действием предполагает определенный порядок, возможность выбора, чувство значимости, которые могут относиться к различным уровням, в большей или меньшей мере сталкиваясь с препятствиями и в различной степени создавать впечатление принуждения или добровольности, но которые требуют определенной согласованности между внешними условиями и мотивами психической деятельности. Сигнал может носить внутренний характер: тогда он либо указывает, что такая-то деятельность обязательно последует за такой-то другой, либо отвечает на императивные требования аффективных состояний. В качестве сигнала могут выступать и внешние события, внешние связи.

1 См.: H. Wailion et E. Evart-Chmielniski, *Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets*, Paris, 1951.

90

В дальнейшем к этим еще конкретным связям, которые целиком подчиняют действие непосредственным обстоятельствам, речь добавляет связи более постоянные, более объективные, легче актуализируемые и даже заменяет ими связи первого рода. **Речь** вносит

в действие опорные пункты, являющиеся единственным средством, позволяющим человеку распределять свою деятельность во временных рамках, диктуемых социальными условиями, а также планировать и осуществлять одновременные или последовательные действия, которые не являются просто навязанными ходом вещей. Наконец, речь служит средством формулирования различных мотивов, исходящих от общества. Благодаря речи деятельность ребенка постепенно перестает направляться исключительно занятиями или побуждениями настоящего момента, в деятельности становятся возможными отсрочки, резервы и планы, относящиеся к будущему.

Условная деятельность представляет собой другой аспект этой возрастающей по своей сложности психической деятельности. Она возникает не из рефлексов, носящих то же самое название, так как условные рефлексы являются лишь механизмом переноса специфической эффективности одних раздражителей на другие. Элементарной же формой условной деятельности является скорее «обходный путь». Но идентичность факторов между этой элементарной формой, которую можно наблюдать уже у животных, и последующими ее стадиями не обязательна. По мере расширения радиуса ее действия и по мере ее усложнения могут возникать новые факторы.

Из многочисленных опытов известно, что, за исключением специально выработанных навыков, способность временно отдалиться от желаемого предмета или отстранить его от себя, для того чтобы преодолеть препятствие, преграждающее к нему путь, встречается только на вершине эволюционной лестницы животных — у антропоидов. Временное отдаление от цели ради ее достижения не было бы возможным без тесной связи, своего рода прагматического единства между этими двумя действиями, имеющими в данный момент противоположное направление. Судя по тому, как протекает эта деятельность, два противоположных действия должны входить в целостную пространственную сенсо-моторную структуру, вклю-

чающую также животное и объект, к которому оно стремится. Эта структура позволяет животному под влиянием побуждения уловить топографию движений, с помощью которых оно овладеет добычей. Возникает глобальная и симультанная интуиция положений тела, которые последовательно актуализируются в процессе выполнения акта.

Итак, для успешного выполнения «обходного пути» необходимы два тесно связанных условия. Первым из них является способность группировать в единое целое движения в зависимости от положения и характера объекта. Эти движения могут либо привести к объекту, либо позволяют привлечь его к себе. Второе условие составляет способность осуществлять последовательно каждое движение, не упуская из виду как всю их совокупность, так и цель. Очевидно такие структуры формируются в зрительном поле. Но зрительное поле окажется лишь абстракцией, если мы не включим в него движения головы и глаз, с помощью которых оно непрерывно обследуется, или не учтем движения, вызываемые зрительными восприятиями. В конкретной жизни, в элементарном действии, структуры не бывают сенсорными или моторными, но сенсо-моторными. Не бывает сенсорных восприятия, которые осуществлялись бы сами собой, без определенных движений или поз, т. е. без соответствующих двигательных реакций. Это те сенсо-моторные единства, которые служат исходным пунктом или элементами для сочетаний, постепенно становящихся все более обширными и в то же время более способными к изменению в зависимости от обстоятельств. Именно такие сенсо-моторные единства лежат в основе способности животных образовывать те ансамбли, о которых только что говорилось. Выполнение движений в определенной последовательности требует соответствующей схемы и необходимости в течение всего действия эту схему сохранять.

Степень способности к образованию сенсо-моторных схем изменяется в зависимости от вида, рода, индивида и, может быть, в некоторой мере от тренировки и обучения. У ребенка она развивается с возрастом. Но если эта способность ограничена лишь сама собой, то ее сфера остается узкой, так как она не может выйти за пределы интуиции, в известной мере мгновенной и чи-

92

сто конкретной. Лишь в момент появления речи способность к образованию сенсо-моторных схем выходит за пределы интуитивного схватывания наглядной ситуации. Тогда четко выявляется и непрерывно возрастает разница между поведением ребенка и

поведением самой умной обезьяны. Несомненно, наша речь не является причиной этого быстрого развития. Скорее речь сама оказывается результатом изменений, которые происходят одновременно во многих областях. Нарушение речи или ее потеря у афазика, действительно, сопровождаются другими нарушениями, которые трудно объяснить исчезновением внутренней речи, так как эти нарушения, очевидно, зависят от более фундаментальных условий, определяющих и самую речь. В частности, афа-зик, правильно определяя положения предметов в пространстве, не способен воспроизводить эти положения, даже имея модель перед глазами. Следовательно, потенциальное или воображаемое пространство наших действий имеет более высокий уровень, чем то пространство, на которое указывают простые восприятия и сенсо-моторные реакции.

Очевидно, именно от этого потенциального пространства при усложнении условий все более и более зависит осуществление какой-либо последовательности: последовательности серии движений, а также последовательности слогов в слове, слов в предложении, предложений во фразе. Афазик не может овладеть этой последовательностью, ребенок медленно ей обучается — от более простой к более сложной: слово с парой слогов, слово — фраза, фраза с рядоположенными словами, фраза — предложение, фраза со сложным синтаксисом и различно соотносящимися между собой предложениями. Начальной простой интуиции отношений теперь уже недостаточно. Здесь нужна «открытая» структура. Она является открытой не только для непредвиденного, но и для предвосхищений дальнейшего направления своего собственного развития, регулирование которого трудно, так как каждая из линий развития, в свою очередь, должна последовательно как бы сама определять себя" так, чтобы не разрушить линию целого.

Манипулятивное поведение ребенка развивается сходным образом. Вместо того чтобы просто следовать друг за другом, действия ребенка образуют систему

ii комбинируются таким образом, чтобы вместе, в целом, содействовать получению тех результатов, способами достижения которых и являются в равной степени все эти действия. Но очень скоро объединение действий становится невозможным без представления об отсутствующих в данный момент обстоятельствах и без совершающихся в более или менее скрытой форме рассуждений, которые предполагают наличие в психике замещающих средств — образов или слов, а также внутренней речи, т. е. языка. В то же время условное действие распространяется на ситуации, в которых оно должно согласовываться с действиями окружающих. Это согласование возможно только путем беседы, в которой сравниваются различные точки зрения. Подобное обсуждение, или, так сказать, казуистика действия, требует наличия речи, роль которой может стать еще более решающей: иногда речь оказывается достаточным основанием для действия. Можно искать обоснования какого-либо действия в простой словесной формуле, независимо от получения какой-либо непосредственной или будущей выгоды. Известно, насколько склонны к сентенциям дети от 6 до 8 лет, а также люди с примитивной духовной жизнью. Безусловно, сила сентенции, какой бы многообещающей ни была ее формулировка, зависит не только от речи. Сентенция превращает действие из средства получения полезных материальных результатов в иное средство приспособления. Вся деятельность становится условной, поскольку ценность ее зависит не от нее самой, а от ее связи с выходящей за пределы отдельных индивидов мудростью общества, инструментом которой является речевая деятельность. Наделенная этой всемогущей властью, источник которой может к тому же остаться неизвестным тому, кто ей подчиняется, словесная формула играет большую роль в выработке поведения, основанного на отвлеченном рассуждении, которое постепенно включается в формы непосредственно мотивированного поведения ребенка или же заменяет их.

Помимо действия, отвечающего одновременно интуиции цели и средств, помимо простого подчинения и простого внушения, в котором связь между раздражителем и действием носит еще непосредственный характер, зависимость ребенка от окружающей средн

94

приводит к тому, что возникает поведение, последовательные звенья которого отличны друг от друга и не связаны друг с другом. Если деятельность может распределяться между этими звеньями, не

нарушаясь, то это происходит, очевидно, благодаря определенным психическим способностям, которые в то же время делают возможной речь. Но речь, в свою очередь, очень скоро становится действенным фактором. Такой факт превращения следствия в причину и их взаимовлияния часто наблюдается в процессе психического развития. В частности, в формировании и регуляции психической деятельности происходит постоянное переплетение элементов, имеющих органическую и социальную природу.

Глава четвертая **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЧЕРЕДОВАНИЯ**

Развитие ребенка происходит не путем простого прибавления новых достижений, всегда идущих в одном и том же направлении. Развитие представляет собой колебания, которые мы уже частично рассмотрели¹. Наблюдаются преждевременные проявления функции, зависящие от благоприятного стечения обстоятельств, и затем регрессия, объясняющаяся еще недостаточным развитием внутренних факторов. Происходит утрата уже достигнутых результатов, если функция вдруг включается в деятельность с более сложной структурой и более сложными условиями; результаты развития оттесняются новой функцией, которая имеет тенденцию захватить все поле деятельности, прежде чем органически включиться в нее. Но колебания происходят не только в сторону ухудшения, приливы и отливы, постепенно затопляющие новые области, в то же время вызывают появление новых формаций психической жизни.

Различные возрастные периоды, представляющие собой этапы психического развития ребенка, противопоставляются как фазы в поочередно центростремительной и центробежной ориентации, направленной то на созидание внутреннего мира самого объекта, то на установление его связей с внешней средой, то на ассимиляцию

¹ См. вторую главу первой части.

и дифференциацию функций, то на объективную адаптации). Но в общей ориентировке отдельных периодов можно обнаружить более элементарные составные части, которые дают возможность разобраться в этом движении и даже обнаружить в каждой из этих частей амбивалентность, благодаря которой они, соотнositельно с другими, играют роль то внутренней переработки, то реакции на окружающую среду.

Эмбриональная жизнь, которая следует за встречей и соединением гамет, является фазой формирования существа в период беременности. Беря из материнского организма все: питательные вещества и кислород,— метаболизм, защищенный от внешних воздействий организмом матери, целиком направлен на создание органов. Рождение вызывает внезапное охлаждение тела ребенка, предвосхищающее температурные колебания внешней среды, на которые отныне организм ребенка должен реагировать самостоятельно. Сразу после рождения появляется также рефлекс, позволяющий ребенку пользоваться атмосферным кислородом. Несколькими часами позже к его дыхательной гимнастике добавляются перемежающиеся упражнения в сосании. Теперь удовлетворение потребностей ребенка требует расхода энергии. Установившийся таким образом цикл непрерывно расширяется, сопровождаясь колебаниями равновесия между ассимиляцией и диссимиляцией, сильно изменяющимися в зависимости от момента, обстоятельств, возраста, индивидуального темперамента и требований по отношению к различным видам деятельности, в которые вовлекается каждый индивид в процессе своей жизни.

У новорожденного вначале устанавливается чередование периодов сна, в котором некоторые видели своего рода возвращение к покою внутриутробного существования, и питания. Периоды дремоты сначала значительно преобладают над другими. В первые недели, согласно Ш. Бюлер, они длятся до 21 часа, затем промежутки между периодами сна все увеличиваются. При приближении к школьному возрасту, к 5 или 6 годам, эти периоды обычно сводятся к одному, но продолжительность этого периода сна должна быть еще, по меньшей мере, -равной продолжительности периода бодрствования. Затем постепенно период сна уменьшается; у взрос-

96

лых он часто бывает более или менее нарушен бессонницей. У стариков могут вновь появляться более или менее частые чередования дремоты и пробуждения, зависящие уже не от растущей потребности в

биопсихическом восстановлении, как у ребенка, а от возрастающей недостаточности физиологических средств, в частности кровообращения, благодаря чему возникает «перемежающаяся хромота» мозга.

Между спящим и окружающей средой, безусловно, продолжает существовать контакт, проявляющийся в дыхании и температурной регуляции; затем, по мере функционального развития, связь со средой выражается также в тех ощущениях, образах или мыслях, которые могут быть вызваны у спящего внешними раздражителями. Но соответствующие реакции или видоизменены, или ослаблены, связь их с побудительными мотивами и объективными раздражителями искажена. Очень часто эти реакции изменяются под влиянием ощущений, исходящих от висцерального аппарата или от аппарата равновесия, и во всех случаях находятся под влиянием внутреннего биогенеза или психогенеза. Голод пробуждает ребенка и вынуждает его к крику и спазмам, все усиливающимся, пока не наступит контакт его губ с соском и ребенок не успокоится в жадном сосании. Вскоре ребенок научается обследовать грудь ртом, хватать ее руками и затем ощупывать.

Движения, чаще всего связанные у новорожденного с проявлениями голода, могут быть также результатом других его потребностей.

Павлов отмечал у животных во время эксперимента в числе элементарных и безусловных рефлексов рефлекс «свободы», или освобождения, который вызывался всяким стеснением частей тела. Очевидно, плохое самочувствие слишком туго спеленутого грудного ребенка, его обильная жестикуляция, после того как он освобождается от пут, имеют тот же источник и отвечают требованиям обнаруживающей и опробывающей себя чувствительности. Еще лишенная функциональной субординации и упражняющаяся ради: себя самой, эта чувствительность жаждет не только активных стимулов, получаемых от спонтанных движений, но и пассивных, таких, как перемещение на руках или на коленях у матери, которых грудной ребенок требует почти с такой же настойчивостью, как пищи.

4 Психическое развитие ребенка

Он перестает кричать и засыпает одинаково хорошо, когда ему дают грудь, носят по комнате или укачивают. Восприятие быстрых или ритмических перемещений связано с лабиринтными реакциями; оно относится к той же системе чувствительности, что и мышечно-артикуляционные ощущения, вытекающие из собственных движений ребенка, т. е. чувствительности проприоцептивной.

Это стремление к ощущениям, связанным с равновесием, сохраняется вплоть до того возраста, когда ребенок может вызывать их самостоятельно. Например, перед сном и даже во время сна он перекачивает голову по подушке поочередно слева направо и справа налево или в состоянии бодрствования раскачивается, стоя на ногах, а еще чаще в сидячем положении. Это занятие, эпизодически возобновляющееся у нормальных субъектов, при идиотии может стать единственным видом двигательной активности, носить характер иступления. В форме игры оно может продолжаться у детей более старших и даже у взрослых. Способами удовлетворения стремления к качанию могут быть пассивные движения, вызываемые внешними источниками (качели, вращающаяся карусель, спортивные салазки), активные движения — ритмические подпрыгивания, кружение и, наконец, простое созерцание вызывающих головокружение быстрых перемещений света, образов или реальных объектов.

Следовательно, моторная функция, точно так же, как функция питания, имеет два аспекта, или две фазы:

первая — контакт и обмен с внешней средой, вторая — «всасывание» и внутренняя переработка. Между этими двумя фазами могут происходить перестановки и тогда, когда ничто не изменяется в формальных обстоятельствах ситуации. Очевидно, что уже в движениях, вызываемых голодом или насыщением, намечается различие между движениями, кажущимися чисто аффективными, и поисковыми движениями рта или пальцев. Но это различие не является постоянным и определенным, так как первые движения могут стать выражением обращенного к другим призыва, а вторые — результатом удовольствия, получаемого от осуществления контакта и упражнения мышц. Точно так же мышечные реакции, вызванные вначале внешним раздражителем, быстро начинают

98

выполняться с целью вызвать кинестезические ощущения. Благодаря этому ребенок лучше овладевает моторной функцией и подготавливается к действиям во внешнем мире.

Этот цикл непрерывно повторяется на различных уровнях. Ибо какими

бы объективно сложными ни становились условия обращенных к окружающей среде действий, эти действия, повторяясь, непременно изменяются: уменьшается их зависимость от внешних обстоятельств, образуются более совершенные схемы их функционирования и, благодаря упрощению прогрессирующих интеграции, создаются умения, которые постепенно становятся и более цельными, и более поливалентными. Постепенно движения, некогда вызывавшиеся экстропептивными ощущениями или образами и поэтому противопоставлявшиеся движениям проприоцептивного происхождения, автоматизируясь, начинают сами противопоставляться другим действиям, в которых ведущую роль продолжают играть внешние условия или мотивы.

Подобная эволюция обнаруживается у всех организмов и во всех формах деятельности: при овладении интеллектуальными операциями, в последовательном формировании трудовых и социальных форм деятельности, характерных для поведения человека.

В зависимости от уровня и природы деятельности чередование имеют различные механизмы. Невозможно пока судить о том, в какой мере они могут влиять друг на друга. В их основе лежит деятельность тканей, трансформация энергии в которых зависит от обмена веществ, имеющего две противоположные фазы — анаболизм и катаболизм.

Благодаря анаболизму создаются и воссоздаются специфические виды энергии, структуры и по мере развития организма — органы, осуществляющие определенные функции. Катаболизм обеспечивает и использование функций, и соответствующий расход энергии.

Равновесие между анаболизмом и катаболизмом крайне непостоянно.

Создавая морфологию и энергетику организма, эти формы обмена веществ, имеющие химическое происхождение, находятся под влиянием гормонов и вегетативной нервной системы. Деятельность этих регулирующих факторов связана

с этапами органического развития, с физиологическими условиями, требованиями жизненно важных или случайных задач, а также с темпераментом индивида.

Соответственно тому, вызывает ли какой-либо раздражитель или ситуация ответную реакцию немедленно или же она происходит с опозданием, ответная реакция носит характер катаболизма или анаболизма. Считают, что это явление может зависеть от индивидуальных особенностей (Heymans et Wiersma). У одних субъектов ответная реакция происходит обычно без задержки, у других она наступает после своего рода отсрочки. В первом случае раздражение влечет за собой расход энергии — катаболизм, во втором оно как бы сохраняется про запас и вызывает анаболизм. Реакция, которая следует сразу же за раздражением, без сомнения, может глубоко изменить связи субъекта со средой, но эти связи всегда представляют собой некоторое, хотя бы временное, равновесие, которое определяется объективной ситуацией. Даже очень изменяющиеся, эти ситуации, которые следуют, таким образом, друг за другом, поддерживают постоянный контакт между субъектом и его окружением; между ними имеется то, что называют *синтонией*. Возбуждение же, никак не выявляющееся вовне, наоборот, должно трансформироваться во внутреннюю, потенциальную энергию. Проникая во внутренние структуры, она вносит в них более или менее глубокие изменения, выявляющиеся затем в поведении субъекта. В латентном периоде, или в периоде инкубации, согласованность индивида со средой лишь поверхностная. Результаты же внутренней переработки могут обнаружиться в поразительно неожиданных и необычных способах реагирования на ту же самую обычную ситуацию. Разумеется, и реакции, имеющие в основе анаболизм, также не оставляют субъект неизменным. Они изменяют его, но вторичным образом, через поведение, более или менее узко направляемое обстоятельствами. Благодаря этому катаболические реакции являются средством непосредственной адаптации, за которой следуют внутренние изменения. Анаболическая же реакция является, наоборот, выражением предшествовавшего ей внутреннего изменения или переработки внутренних структур, преимущественно и определяющих результат деятельности.

100

На первый взгляд кажется, что развитие ребенка характеризуется скорее катаболическим типом связей, что ребенок изменяется, главным образом, под влиянием непосредственных реакций, вызываемых

средой. Кажется, что он расходует значительную энергию на раздражители, действующие на него извне, и не способен на ожидание, комбинирование и размышление. Способность ребенка к торможению действительно очень мала. Физиологические циклы, в которые включаются его восприятия, сначала могут вести ребенка только к непосредственным реакциям. Действительно, в анатомических структурах, служащих основой этих циклов, еще плохо сформированы функциональные пути, и эти структуры тем дольше остаются бездейственными, чем ближе расположены они к высшим этажам в иерархии центров. Образование же соответствующих функциональных систем является результатом обучения и упражнений на протяжении длительного времени. Отсюда вытекает парадокс, отнюдь не являющийся непонятным и заключающийся в том, что, как правило, образование у ребенка психомоторных схем относится к катаболическому типу, тогда как анаболический тип, по существу, характеризует развитие ребенка в целом.

Тем не менее, совершенно ясно, что поведение ребенка не ограничивается одними ответными реакциями на внешние раздражители. Большая часть его действий состоит из повторения движений, которое явно имеет внутренние мотивы. Часто, следуя В. Штерну, это называют подражанием самому себе; но говорить так — значит объяснять элементарные факты таким типом операций, которые отнюдь не элементарны. Ш. Бюлер трактует эти факты как удовольствие, получаемое от игры функций. Тем самым она признает ведущую роль ориентации, обращенной на самого субъекта. В действительности же соотношение между повторяемыми движениями и направленными вовне реакциями сильно изменяется в зависимости от стадий общего развития и развития каждой функции.

Среди реакций, вызванных окружающей средой, много таких, которые осуществляют лишь функцию сенсорной, аффективной или моторной аккомодации организма к каким-либо объектам, событиям или действиям. Но такое состояние аккомодации, выражающееся в опреде-

ленных психо-соматических модификациях, может быть вызвано и в отсутствие объектов и явлений, к которым приспособлялся организм. Актуализируясь под влиянием каких-то условий, эта аккомодация имплицитно подразумевает объективную реальность, несет в себе предвосхищение тех объектов, событий и действий, с которыми она когда-то согласовывалась. Эта приспособительная пластичность организма может и не быть дополнена предвидимым актом или тем объектом, на который было направлено предвосхищающее ожидание. Важно то, что она может служить формой и опорой для намерения, аффекта, образа, которые больше не смешиваются с внешней действительностью данного момента. Первый свой материал чисто умственная деятельность находит именно в такой постуральной пластичности. Эта пластичность открывает впечатлениям, основное содержание которых вначале зависело от внешней среды, путь к внутренней переработке. Итак, реакции установки (attitude) и сенсорной бдительности ребенка отнюдь не отстают от других. Наконец, поведение ребенка часто свидетельствует о воспроизведении в памяти или о влиянии на него случаев, которые раньше, казалось, никак не затронули его и не вызвали никакой реакции. Но именно бессилие ребенка сразу найти на них ответ возбудило его особенное внимание и любопытство по отношению к окружающим предметам. Ребенок оказывается всегда готовым как бы слиться с вещами благодаря своего рода внешней или внутренней мимикрии. Авторы описывают созерцание, похожее на гипнотическое, которое может затормозить всю деятельность ребенка при непривычном или хорошо знакомом зрелище. Иногда это созерцание кончается сделанным украдкой жестом, говорящим о соучастии в сценке, в которую ребенок моментами как бы вливается всеми своими чувствами. Тут имеет место своего рода временное отчуждение от самого себя, нужное для освоения реальности, которая до сих пор оставалась неосвоенной. Более или менее длительные последствия этого немого насыщения реальностью могут походить на те внезапные изменения или повороты, которые со своей стороны вызывает функциональное созревание на различных этапах биопсихического развития.

102

Обогащение и изменение структуры относится не только к реакции. Раздражение также может войти в организованные системы, в которых оно или передает другим перцептивным элементам свое функциональное значение, или само получает от них новые значения. Можно допустить наличие изначальной специфичности связи каждого

типа впечатлений с определенными ответными реакциями, которые вызываются именно этими впечатлениями в определенных физиологических условиях. Но это лишь исходный материал, который обстоятельства непрерывно подвергают изменениям. Можно привести элементарный пример. Павлов показал, что «безусловный» раздражитель какого-либо рефлекса может быть заменен «условным», если только два раздражителя повторялись одновременно достаточное число раз и если имело место небольшое предшествование условного раздражителя безусловному.

Но чтобы выявить этот факт, потребовалось создание таких экспериментальных условий, которые могли придать ему видимость, противоречащую его истинной природе. Активность животного заменяется манипуляциями экспериментатора, возможности восприятия крайне ограничиваются. Раздражители, физиологически связанные с потребностями или стремлениями организма, сочетаются с произвольно выбранной стимуляцией. Все это создает впечатление чисто механической ассоциации между изначально различными факторами, впечатление, будто формирование психики регулируется чисто внешним образом и является результатом лишь повторных сочетаний некоторых обстоятельств.

Однако в реальной жизни замещение одного раздражителя другим происходит в поле, открытом для всех иных раздражителей, адресуемых недифференцированно ко всей сенсорной сфере субъекта. Раздражители носят нерасчлененный, смешанный характер, прежде чем возникает их индивидуализация. Отдельные структуры не могут здесь вырисовываться иначе, чем на фоне этой начальной широкой связи. Используя элементы, объединенные обстоятельствами, эти структуры тем не менее отнюдь не являются простым их слепком, который якобы приобретает ясные контуры лишь в результате определенного числа повторений. Структуры являются результатом выбора, направляемого деятельно-

стью и желаниями, хотя они необходимо дополняются средой в форме раздражителя и пищи. Структуру поведения определяют одновременно и внутренние и внешние факторы в своем эффективном сочетании. Из первоначального слияния возникает примитивное состояние чувствительности или сознания, названное *синкретизмом*, в котором еще не произошло разграничения связей, расчленения частей и противопоставления объективного и субъективного.

Эта способность к ассимиляции имеет в качестве противоположной стороны способность к дифференцировке, что также следует из опытов с условными рефлексамии, когда животное, например, приучается реагировать не вообще на звук какого-либо звонка, но только на определенную интенсивность, высоту или тембр звука. Здесь также речь идет не о способности одной реакции внешним образом заменить другую, как если бы они с самого начала были противоположными, но о структуре, которая изменяется таким образом, что благодаря процессу торможения, раздражитель, вначале действующий в целом, становится простым фоном, на котором выделяется одно из его отдельных свойств, ставшее единственно эффективным. Эта способность к различению, делающая условные рефлексы средством более избирательного или более точного приспособления к среде, зависит, согласно Павлову, от физиологических законов работы коры головного мозга, анализирующего воспринимаемые раздражения в бесконечно изменяющихся условиях. Фаза дифференцировки, следовательно, непосредственно дополняет фазу, соответствующую глобальному стремлению вторгнуться в среду и ассимилировать ее, источником которого является жизненная потребность. Именно благодаря чередованию этих фаз функция приобретает свою полезность и свое значение. Исследования у детей условных рефлексов, игнорирующие их интимную связь с чувством партиципации и симпатии, могут привести лишь к изнурительным опытам и бесплодным ухищрениям. Раздражитель может также служить моделью для реакции. Это явление называется подражанием. К нему может быть применена схема, характерная для условных рефлексов, несмотря на разницу их уровней, аспектов и механизмов. Подражание традиционно описывается как

104

согласование элементов, прежде существовавших раздельно: образов, источник которых находится вне субъекта, и движений. Но такой тип подражания является более или менее поздним. Подобные структуры скорее являются результатом сложной внутренней переработки, чем

внешней совокупностью элементов. Подражание в истинном значении этого слова становится возможным лишь с момента, когда ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, когда он становится субъектом. Доказательством этого является речь ребенка, в которой подражательная ассимиляция себя с окружением и интуитивное понимание речевых форм и значений намного предшествуют их правильному употреблению и появлению личных местоимений. Несомненно, время скрытой подготовки нового типа имитации не для всех объектов подражания оказывается таким длительным. Оно изменяется в зависимости от участвующих функций или механизмов. Оно может не превышать нескольких часов или даже нескольких минут, если дело касается нового варианта уже знакомых действий. Но координация характерных особенностей объекта и имитирующих движений уже предполагает наличие намерения и некоторое предвосхищение основной структуры этой координации. В основе всякого подражания лежат два противоположно направленных момента. Один заключается в пластическом объединении, которое впитывает внешние впечатления и фильтрует их, очищая от посторонних элементов и сохраняя лишь те, которые могут быть включены в существующие психические образования; так создается модель для подражания. Другой момент, не менее необходимый, касается действия и способа его выполнения. Формирование целостного акта подражания осуществляется путем проб. Эти пробы используют прежний функциональный опыт субъекта, его навыки, оставшиеся от интуитивных форм подражания. Разъединение и воссоединение соответствующих элементов является операцией, о трудности которой ясно свидетельствуют ее долго сохраняющиеся недостатки. В частности, это касается установления порядка между найденными движениями. Порядок их может остаться неправильным, и это является доказательством того, что данные движения не непосредственно сами по себе изображают модель, но должны подчиняться требованиям внутреннего ее образца. Тем не

менее, по мере того как движения становятся все более определенными, они делают возможным объективное сравнение с внешней моделью. Чередование между этими двумя противоположными и дополняющими друг друга фазами интуитивной ассимиляции и контролируемого выполнения может при этих условиях войти в более или менее быстрый ритм и продолжаться до тех пор, пока подражание не станет удовлетворительным.

Такие же чередования различных фаз наблюдаются и в развитии интеллектуального плана. Они находят отражение в некоторых психологических теориях. Например, их легко узнать в понятиях фрейдовской диалектики. С помощью немецкого местоимения среднего рода *es*, латинского *id* или французского *cela* (это) обозначается совокупность инстинктов и вождлений, ищущих свои объекты, которые для Фрейда являются в основном половыми объектами. Но потребность поглотить объект, отождествить с собой, отождествляя себя с ним, может войти в противоречие с некоторыми условиями среды, которые делают опасными для индивида свободное удовлетворение своих желаний. В результате над связью инстинкта со средой надстраивается более высокий уровень адаптации—*ich*, *ego*, «я», представляющий собой сознание, обращенное против инстинкта. Целью его является ослабить инстинктивное стремление ко всеобщему поглощению и заменить его деятельностью, согласованной с требованиями объективных обстоятельств. Здесь вполне очевидно наличие двух противоположных и дополняющих друг друга фаз. Но Фрейд отметил, кроме того, что это чисто утилитарное равновесие не может объяснить все мотивы человеческой деятельности. Над осознанием простой объективной согласованности со средой он ставит моральное сознание: *super-ego*, или «сверх я», которое также является продуктом тех же самых фаз адаптации и ассимиляции. Действительно, осознание этических норм поведения является результатом познания идущих извне принуждений, которые становятся внутренними принуждениями. Этой ассимиляции или перенесению внутрь границ, поставленных инстинкту извне, служит сам же инстинкт. Действительно, ребенку не были бы доступны абстрактные предписания без конкретного,

106

живого, человеческого участия. Деятельность либидо определяет отношение ребенка к отцу сначала как к сопернику, против которого ребенок направляет свои враждебные замыслы, а затем как к модели, которую он принимает всем своим существом. Так ребенок доходит до

высшей формы сознания, а следовательно и адаптации — адаптации к интеллектуальному миру социальных императивов. Направленная на реальный мир потребность в обладании может в этих условиях отступить перед потребностью действовать согласно социальным представлениям и принципам.

Связи ребенка с живыми существами и вещами лишь в процессе чередования различных моментов входят в рамки, которые считаются обществом необходимой основой всякого знания и всякого сознания.

На каждом уровне психического развития эти чередования повторяются и выполняют свою роль в форме, зависящей, разумеется, от новизны данной деятельности и формирующихся структур.

В первоначальном состоянии чувствительности недифференцированно представлено то, что идет от субъекта, и то, что зависит от качества объекта. Эти два момента изначально слиты. Начиная с рождения в удовлетворении потребностей возникают перерывы и, следовательно, появляются желание, стремление, ожидание, в которых, как часто уверяют, имеется какое-то предвосхищение объекта потребности. Но такое предвосхищение не может существовать без опыта или научения.

Даже происходящее сразу функциональное приспособление к со- • ответствующим обстоятельствам, даже точное вычленение наиболее благоприятных из них не предполагают предварительного образа. Этот образ может быть лишь следствием чередования моментов удовлетворения и лишения. И его дифференциация не имеет ничего автоматического, так как эффекты, возникающие при удовлетворении потребности и лишении, не похожи друг на друга. Крики голодного ребенка и его движения сосания при контакте с грудью совершенно не способны вызывать друг друга, они изначально несовместимы. Если позже попытки сосания смешиваются с криками или заменяют их, для того чтобы выразить голод, то это является результатом переноса: жест, соответствующий акту при полном его свершении, вторично становится

сигналом потребности. Таким образом, сформировавшийся акт выступает не как продукт объединения двух ранее самостоятельных проприо- и экстероцептивной систем. В акте в действительности происходит удвоение и слияние проприоцептивных и экстероцептивных элементов. У ребенка переход от начального к конечному пункту чередований, от несформированности функций к их полной завершенности, может быть лишь результатом использования средств, которые предполагаются и даже навязываются ему социальной средой. Эти средства часто не имеют ни малейшего сходства с полученным результатом. Например, связи грудного ребенка с предметным миром находятся в тесной зависимости от других людей. Ребенок может использовать их только через посредство окружающих. И деятельность ребенка формируется вначале только через это посредничество.

Вначале ребенок не различает себя и других. Желаемые или нежелаемые ситуации следуют друг за другом, и в результате опыта ребенок обнаруживает, что они могут дополняться определенным образом, но не знает, как именно. При своем возникновении эти ситуации вызывают у него определенное возбуждение, но ребенок не способен предугадать, в какой мере оно влияет или будет влиять на эти ситуации. Для ребенка все те эффекты, которые следуют за его движениями, целиком принадлежат этим движениям, так же как сами действия принадлежат всей ситуации. В частности, ребенок не умеет отличать свои движения от помощи, оказанной ему другими, и тем более от вызванных у других действий, которые позволяют ему достичь цели. Активное и пассивное, которые часто чередуются или смешиваются, не различаются ребенком. Тот момент его развития, когда он научается различать их, отмечается возникновением игр, в которых ребенок поочередно отводит себе то активную, то пассивную роль: ударить или подвергнуться удару, поднять покрывало или спрятаться под ним. В то же время ребенок упражняется в противопоставлении себя партнерам. В результате мир других существ отделяется от самого ребенка. И хотя его существо еще как бы дробится на сферы отношений с каждым из окружающих людей, происшедшая дифференциация делает возможным новые формы адаптации ребенка к окружающему миру.

108

В отношении неодушевленного мира — будь то материал, цели, средства или препятствия для деятельности — перед ребенком встает та же проблема отграничения этого мира от своего собственного

существования. Действительно, в начале предметы выступают только как простые дополнения движений ребенка, причины его рефлексов, но вскоре они вызывают настоящую страсть к контактам с ними и захвату их, как если бы ощущения и движения были орудиями либидо, направленного на вещи. Когда вслед за этим полным взаимообладанием начинают очерчиваться объекты, они как бы обретают изолирующую их оболочку. Но вследствие того, что эта оболочка принимает форму, соответствующую сенсорной сфере ребенка, он еще ощущает эти объекты в себе, так же как ощущает себя в них. Следствием этого первоначального соучастия является то, что ребенок начинает приписывать предметам тот же образ жизни, что и его собственный. Это период анимизма у ребенка.

В начале фазы выделения себя как индивида ребенок часто переходит привычные для нас границы. Так, например, ребенок может обращаться с какой-либо частью своего организма так, как будто она способна сама по себе чувствовать, видеть и слышать. Например, находясь на балконе, ребенок может сказать, что он здесь для того, чтобы его колени могли посмотреть на улицу. Подобные иллюзии показывают, какими нерасчлененными и неясными являются восприятия ребенка. Ребенок еще не умеет относить к внешней среде то, что является чуждым его «я». Только благодаря одновременно совершающимся процессам сопоставления себя с окружающим миром и постепенной конденсации содержания каждой из этих отграничивающихся друг от друга сфер ребенок с большими или меньшими колебаниями приходит к выделению своего «я».

В интеллектуальном плане также наблюдаются подобные чередования, ведущие мысль ребенка от синкретизма, в котором она агглютинирует, не расчленяя реальные и воображаемые обстоятельства, к точному различению связей, благодаря которым можно объяснить события. На каждом промежуточном этапе действует всегда одно и то же чередование. Например, на том этапе, когда связи между вещами еще не могут формироваться или представляться сами по себе, ребенок спо-

собен уловить между двумя объектами или двумя ситуациями лишь аналогии. Он часто колеблется между принципом ассимиляции, лежащим в основе всякой аналогии, и ощущением различия, возникающим из сопоставления, а иногда его порождающим. Этим объясняются бросающиеся в глаза противоречия как в самих высказываниях ребенка, так и между его суждениями и действительным положением вещей'. Позже, когда ребенок старается классифицировать свои восприятия вещей или сами вещи под постоянными и безличными рубриками, он каждый раз становится в тупик перед тем, следует ли соединять под одной рубрикой различные предметы или же отмечать и определять различия. В становлении понятия это конфликт между «пониманием» ребенка и объемом понятия.

Наконец, над этими действиями, характерными для каждой функции и каждого момента психической жизни, надстраиваются обширные ансамбли, соответствующие возрастным периодам, последовательность которых также может определяться чередованием фаз «впитывания» окружающего и внутреннего созидания. В результате этого ребенок наделяется новыми возможностями, новыми требованиями. Его связи с окружающей средой начинают осуществляться в новом плане, где он снова в процессе новых проб делает новые открытия.

Эти периоды будут изучены далее. Здесь же достаточно привести два примера, указывающих на значение происходящих в эти периоды изменений. Построение организма, составляющее исключительное содержание периода беременности, но отнюдь не исчерпывающее его, является только фундаментом в эволюции живого существа.

Продолжаясь после рождения, постепенное развитие и созревание организма делают возможным революционные изменения поведения.

Таковы кризисы, наблюдающиеся у ребенка в три года и в период полового созревания. В это время собственный организм ребенка делает его владельцем новых требований и запросов, которые заставляют его пересмотреть свои отношения с окружающим миром.

' Этот факт, различные примеры которого были приведены в моем курсе в Коллеж де Франс, посвященном мышлению парными структурами, был проанализирован в книге „Les origines de la pensee chez l'enfant" (Paris, 1945).

110

Одному из этих кризисов предшествовали достижения в области ходьбы и речи, давшие ребенку возможность исследовать мир вещей и соответствующих им понятий, другому — школьный период, в течение

которого ребенок, благодаря играм и обучению, ознакомился с использованием и строением окружающих его объектов и с социальными нормами. Кризисы как бы обращают ребенка в новую веру. Причиной этого, очевидно, является физиологическое развитие, но в психическом плане оно приводит к интеграции во внутреннем мире субъекта тех отношений с внешним миром, которые сформировались в предшествующей фазе. Избавленный от постоянного присутствия других, ребенок в три года открывает самостоятельность своего «я», которое теперь начинает противопоставляться другим «я». Отсюда возникают своего рода уважение к своей собственной личности и одновременно внимание, хотя часто амбивалентное, к личностям окружающих. Все это совершенно обновляет принципы и манеру поведения ребенка.

Что касается периода полового созревания, то он также состоит в переоценке ценностей, казалось бы прочно установленных как в отношении тех или иных людей, так и в отношении действительности физической, социальной и моральной, в которую, как обнаруживает подросток, включена его жизнь.

Так следуют друг за другом эти чередования, начиная с чисто физиологических, или наиболее элементарных, функций и кончая функциями с наибольшим количеством условий, наиболее сложных по своим следствиям, постепенно приводя к внутреннему росту индивида и расширению его возможностей и целей во внешнем мире. На первых ступенях развития повторения чередований кажутся идентичными самим себе. По-видимому, каждый день их результаты вращаются в одном и том же кругу. Лишь через значительный промежуток времени становится заметным изменение. При этом на некоторых, единственных в своем роде этапах развития, как например в период полового созревания, изменения обнаруживаются внезапно. Взятое отдельно или включенное в самое обширное целое, чередование всегда вызывает новое состояние, становящееся отправной точкой для нового цикла.

Часть третья

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ УРОВНИ

Глава первая

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОБЛАСТИ. СТАДИИ И ТИПЫ

В интересах большей ясности описания необходимо рассмотреть несколько больших функциональных ансамблей, что будет не так легко, особенно при описании начального этапа развития ребенка, когда его деятельность еще мало дифференцирована. Некоторые функциональные ансамбли, например познание, возникают довольно поздно. Другие, наоборот, проявляются уже с рождения. В разные периоды последовательно преобладает тот или иной ансамбль. Для их распознавания нужно прежде всего уметь определять характерные черты, соответствующие каждому виду функциональных ансамблей, не ограничиваясь перечислением его внешних особенностей.

Такое описание весьма необходимо и вместе с тем затруднено, благодаря тому что развитие ребенка, особенно в первое время, идет настолько быстро, что различные его проявления накладываются друг на друга, так что часто один и тот же период может носить смешанный стиль. Но образующие этот стиль рядоположенные системы сохраняют свою индивидуальность, что может быть подтверждено патологией. При некоторых задержках психического развития все реакции субъекта соответствуют лишь определенному типу поведения. Все они одна за другой как бы упираются в один и тот же потолок. Отсюда следует не только их единообразие, но также и то, что они могут достичь своего рода формального совершенства, которое обычно не предвещает ничего хорошего. Всякая частичная виртуозность на некотором этапе развития ребенка характеризует деятель-

112

ность, которая продолжает бесконечно осуществляться ради самой себя, не будучи в состоянии интегрироваться в последовательные системы, появление которых должна повлечь за собой нормальная эволюция. Действительно, когда один тип деятельности подготавливает появление другого, он сам начинает перестраиваться и обслуживать ранее чуждые ему потребности. В соответствии с этим и характерные для него когда-то результаты оказываются ограниченными и урезанными. Они проявляются в своей полноте только в отдельных случаях: в игре или в эстетической деятельности, которые возвращают таким функциям возможность упражняться или проявляться лишь ради самих себя.

Сообразно с моментом и уровнем, на котором произошла задержка

психического развития, она может носить глобальный характер или же совмещаться с определенной дифференциацией функций, одна из которых, часто относящаяся к предыдущему возрастному периоду, начинает доминировать. В первом случае, представляющем собой идиотию, все проявления активности одинаково относятся к одной и той же стадии. В этом случае деятельность может приспосабливаться к обстоятельствам или к раздражителям, лишь находящимся с ней в самой тесной связи. Если же дифференциация функции остается возможной, как во втором случае, то поведение выходит за пределы одной стадии, но отличается некоторыми характерными чертами. Так, в нем может постоянно преобладать какая-либо функция, носящая характер игры и осуществляющаяся лишь ради самой себя (такова, например, словесная невожатанность некоторых дебилов). В других случаях эффект задержки может быть более диффузным. Так, например, происходит в тех случаях, когда все действия субъекта носят инфантильный характер либо вследствие того, что определяющие их мотивы отстают от характерных для данного возраста интересов, либо потому, что выполнение этих действий обнаруживает еще специфическое для ребенка строение самосознания. Часто недостатки деятельности оказываются менее заметными. Они могут поддаваться компенсации или сверхкомпенсации и являются стимулом, вызывающим необходимые замещения. Случается, что в результате могут быть достигнуты значительные успехи. Но этот окольный путь, если он и может в некоторых отно-

шениях обогатить функцию, не всегда устраняет ее внутреннюю слабость, что обнаруживается в неожиданных обстоятельствах, в состоянии угнетения или даже в результате простой усталости. Во всяком случае, состояние равновесия, лежащее в основе поведения каждого человека, может достигаться самыми различными средствами. Ничто не дает лучшей возможности узнать структуру поведения, чем наблюдение над становящимися во времени его элементами и их взаимосвязями у ребенка. На этом должно основываться понимание возможностей взаимной замены и взаимного приспособления различных функциональных систем.

Разграничение функциональных областей включает два основных аспекта. По-видимому, наиболее ранние психические проявления ребенка исходят из аффективной сферы. Она с самого начала связана с его потребностями и пищевыми автоматизмами, которые возникают сразу после рождения. К аффективным также можно отнести первые мышечные и голосовые реакции ребенка, рассматривая их как выражения хорошего или плохого самочувствия. Жестикуляция, которую проявляет грудной ребенок ради нее самой, является одновременно признаком и источником его удовольствия. В этих движениях аффективность находит свою проприоцептивную базу, подобно тому как в висцеральных функциях — базу interoцептивную. Разумеется, могут иметь место и другие движения, внезапные и нерегулярные, либо как следствие какого-либо раздражения, либо кажущиеся спонтанными. Они являются простыми разрядами возбуждения в уже сложившихся структурах. Для их возникновения достаточно одной динамической расторможенности нервных центров. Подобные импульсы могут возникать на всех уровнях психомоторной деятельности. В их разрядах выявляются элементы функциональных структур. Причиной таких импульсов является недостаточность координации или контроля. Следовательно, эти импульсы указывают на недостаточную зрелость или на неуравновешенность психических систем. Но сами по себе они лишь простые моторные явления. Аффективным типом поведения является не только поведение грудного ребенка, но также и поведение при глубокой идиотии. Соответствующее возбуждение проявляется тогда либо в криках, где следуют друг за другом

114

интонации гнева, триумфа, страдания, либо в позах или жестах, эмоциональное значение которых совершенно очевидно. Такие реакции часто вызываются одним присутствием другого человека. Это

показывает, к каким примитивным и глубоким слоям чувствительности относятся реакции, которые могут быть названы реакциями на присутствие других лиц (prestance) и которые каждый субъект носит в себе как рефлекс на другую личность. Очевидно, в основе поведения субъекта имеется своего рода дифференцированная бдительность, образующая основу того, что есть наиболее живого в самоощущении. Но для самой личности развитие этого самоощущения предполагает завершение психической эволюции.

Хотя корни личности лежат в сфере тех важнейших инстинктов, которые проявляются в рефлексах на присутствие других людей, ее формирование является результатом длинного ряда функциональных этапов. В случаях психической инволюции, когда функции, как правило, разрушаются в порядке, обратном их приобретению. структура личности искажается первой. Повреждения мозга, которые, по-видимому, оставляют незатронутыми самые сложные перцептивные и даже интеллектуальные операции, поражают в поведении субъекта то, что идет от его чувства собственного достоинства. Очевидно, такие нарушения локализованы в основном в префронтальной области, которая позже всех развивается как в филогенезе, так и в онтогенезе. Благодаря осознанию собственной личности у человека происходит слияние рефлексов органического порядка, включающих его в-окружающую среду, с миром социальных ценностей и идеалов. единственной опорой которых являются абстрактные понятия. Содержание, относящееся как к объектам, так и к сложным социальным отношениям, изменяется в зависимости от эпохи, уровня цивилизации и степени психического развития индивида. Функциональные области, которые располагаются между чисто аффективными реакциями и эстетическим поведением интеллектуально развитой личности, обращены к внешней действительности, как присутствующей в данный момент, так и воображаемой. В первом случае связи осуществляются путем двигательных реакций, которые могут функционировать на различных уровнях: от простой круговой взаимосвязи между движением и вызы-

ваемыми им экстероцептивными ощущениями до способности обнаруживать в результате собственной деятельности пространственные или механические возможности воспринимаемой ситуации. Эта способность описана под названием практического или ситуативного интеллекта и связана с простым, но часто трудным приспособлением двигательных структур, являющихся нашими прирожденными или приобретенными автоматизмами, к структуре объектов.

В другом случае объект или явление, которые не могут быть непосредственно восприняты или не способны вызвать непосредственный эффект, должны быть представлены каким-либо способом или в какой-либо форме. Сенсомоторный эффект, который соответствует этому представлению, может быть использован только при, том условии, если он получит значение, дополняющее или, скорее, подменяющее его. Выделение и определение этих знаний, их классификация, разграничение и объединение, сопоставление логических и эмпирических отношений, попытка воссоздать с их помощью возможную структуру вещей — все это область познания, которое также имеет много различных уровней и первые решающие стадии которого составляют психическое развитие ребенка.

Таким образом, можно выделить следующие функциональные области, образующие в то же время этапы психического развития ребенка: аффективность, двигательный акт, познание и личность.

Глава вторая **АФФЕКТИВНОСТЬ**

Крик новорожденного, появившегося на свет, согласно Лукрецию, есть крик смятения перед лицом открывающейся для него жизни или, по Фрейдю, крик тоски в момент, когда ребенок отрывается от материнского организма. Для физиолога же он не означает ничего другого, кроме спазмы голосовой щели, которой сопровождаются первые дыхательные рефлексy. Действительно, психологическая мотивация крика — предчувствие или сожаление о чем-то — не более чем миф. Но и сведение его к простому мышечному явлению представляет лишь абстракцию. Этот крик зависит от всего витального комплекса. Со спазмой связан не только крик, но и вся совокупность условий и одновременных впечат-

116

лений, которые выражаются как в спазме, так и в крике. Разумеется, на этой элементарной стадии не может быть речи о различении симптома и причины.

В данном случае в спазме невозможно различить мышечную реакцию и

чувствительность. Они дифференцируются на более высоких стадиях развития, в круговых реакциях. Например, спазм радужной оболочки глаза не происходит без боли, избавиться от которой можно, лишь парализовав радужную оболочку. Спазмы кишок вызывают колики, которые очень часты у грудного ребенка при пищеварении. Тогда ребенок кричит, несомненно, в результате распространения спазмов на дыхательный аппарат. Формирование крика как средства выражения чего-то, с чем он не имеет прямой физиологической связи, происходит лишь позже. В результате распространения спазмы на все внутренние органы — пищевод, дыхательные органы, органы кровообращения — возникает чувство тоски, стеснения. Некоторые спазмы, например при оргазме, могут быть источником наслаждения. Но они часто находятся на грани страдания — наслаждение оказывается тем более острым, чем оно ближе к страданию и иногда даже может быть вызвано болевым стимулом. Таким образом, между половым возбуждением и ощущением тоскливого томления может существовать переход или они могут смешиваться. Эротическое желание вызывает то же ощущение в легкой степени; в свою очередь, тоскливое беспокойство иногда растворяется в эротической практике.

По-видимому, спазмы, в которых находит выход ставшее чрезмерным напряжение, сопровождаются удовольствием или облегчением. Так происходит при рыданиях, приносящих обычно облегчение.

Безудержный смех также может быть разрешением длительного ожидания или принуждения, выходом задержанной и аккумулярованной энергии. Простой смех представляет собой каскад сотрясения, в которых мышечное напряжение стремится себя исчерпать и который обычно расслабляет мышцы, лишая человека всякой способности сделать усилие. В отличие от рыданий, смех теснее связан со скелетными мышцами, чем с мышцами внутренних органов, и его обычной причиной является, очевидно, не столько повышение напряжения, сколько снижение порога напряжения.

Но здесь речь идет об уже организованных спазмах, выходящих за пределы простых спазм висцерального или двигательного аппарата. Утратив свой элементарный и спорадический характер, они связываются друг с другом, регулируются и даже являются регуляторами расходуемой в них энергии. Чувствительность, связанная с каждой из спазм, распространяется на весь их ансамбль и из чисто органической, какой она является вначале, может постепенно становиться более духовной. Глубокое страдание, соответствующее этим пароксизмам, очищается, перемещается, разрежается, утончается и, наконец, интегрируется с психическими актами, которые постепенно превращают его тягостную тональность в простые уколы совести. Эту эволюцию можно проследить у ребенка на протяжении ряда этапов, характеризующих развитие его аффективности.

В основе спазмы лежит тоническая деятельность мышц, предшествующая движениям, в собственном смысле слова. Активность грудного ребенка состоит из внезапных разрядов, которые заставляют его переходить от одной позы к другой. В каждой из них мышцы, кажется, скорее напрягаются и твердеют, чем укорачиваются или удлиняются, как это обычно происходит при движениях, направленных на обследование окружающего пространства. Сокращение здесь обширное, сходное с тетанусом. Оно захватывает все тело, в частности спинную и проксимальную мускулатуру, т. е. ту мускулатуру, которая играет особенно важную роль в стабилизации движений и равновесия тела. Первые рефлекс — это тонические рефлекс защиты и положения тела. Прикосновение к коже или щипок вызывает отдергивание конечности. Шум вызывает вздрагивание, похожее на те внезапные тонические разряды, которые иногда вызывают внезапное высвобождение тонуса при засыпании. На поведение новорожденного влияют также лабиринтные раздражения. Их одних было бы достаточно для того, чтобы вызвать систематические изменения относительного положения головы и конечностей ребенка, и как раз благодаря им ребенок любит, чтобы его укачивали.

Первые четко различимые эмоциональные реакции ребенка, реакции страха, связаны именно с резким возбуждением лабиринта при падении. Равным образом все другие эмоции, пусть каждая по-своему, соответствуют

118

изменениям тонуса как висцерального, так и мышечного.

Следовательно, они происходят из постуральной функции, в которой Шеррингтон объединил все, что является тоническими проявлениями.

А если все эмоции имеют общий источник, то не обратимы ли они друг в друга? Некоторые психологи, как например Уотсон, стремились объяснить разнообразие эмоций воздействием обстоятельств, которые соединяют основное ядро эмоций с различными раздражителями и реакциями. Но в действительности онтогенетическая специфичность эмоций неоспорима. Каковы бы ни были этапы развития эмоций в истории рода, каждая из них зависит от характерных для нее автоматизмов, возникающих в поведении индивида в результате функционального созревания. Таким образом, у идиота можно наблюдать целые серии эмоциональных реакций, появляющихся без всякого заметного повода и выполняющихся лишь ради самих себя: позы, выражающие агрессивность, угрозу или страх, а также оборонительные или просящие пощады жесты, хотя перед этим с ним обращались хорошо и не обижали.

Эмоции включают системы выразительных движений и поз, которые для каждой из эмоций соответствуют определенному типу ситуации. Эмоциональные установки и соответствующие им ситуации предполагают друг друга, создавая тот глобальный архаический тип реагирования, который так часто встречается у детей. Происходит как бы слияние психических предрасположений, ориентированных в одном направлении, и внешних событий. В результате этого эмоция часто задает тон реальности. И внешние события приобретают возможность вызывать эмоцию. Эмоция является своего рода настроенностью, более или менее зависящей от темперамента, от привычек субъекта. Но эта настроенность, сосредоточивая вокруг себя без различия все обстоятельства настоящего момента, позволяет каждому из них, даже случайному, вновь вызвать эмоцию позже, как вызывает ее существенный элемент данной ситуации. Синкретический характер эмоций, их сила и живость, исключая все отвлекающие моменты, способствуют образованию условных эмоциональных реакций¹. Появление таких условных реакций может противоречить логике и очевидности

¹ См. четвертую главу второй части.

Именно так образуются аффективные комплексы, не поддающиеся влиянию рассуждений. Но в то же время на определенных стадиях психического развития и в определенных обстоятельствах, где длительное размышление невозможно или опасно, эмоции придают реакциям необходимую быстроту и цельность.

Явления, с которыми человек устанавливает связь через посредство эмоций,— это материальные события или отношения между индивидами. При этом человеческое окружение пронизывает физическую среду и в большей мере, особенно для ребенка, заменяет ее. Именно эмоции, благодаря их психогенетической ориентации, осуществляют первые связи ребенка с его социальной средой и становятся основой для формирования намерения и рассудочной способности. Эмоциональные позы, звуковые и зрительные проявления эмоций способны вызвать у окружающих большой интерес, а также сходные реакции, связанные с той же эмоциональной ситуацией. Обычно между эмоциональными позициями (attitudes) людей, находящихся в одном и том же поле восприятия и действия, устанавливаются своеобразные отношения, отношения солидарности или оппозиции. Контакт между ними возникает благодаря аффективному миметизму или контрасту. Именно так устанавливается первое конкретное и прагматическое взаимное понимание, или, вернее, сопричастность. «Заражение» эмоциями — факт, часто отмечавшийся. Оно зависит от экспрессивной способности эмоций, на которой основывались первые совместные действия стадного типа и которая в процессе непрерывного общения и, несомненно, коллективных обрядов превратилась из примитивных средств выражения в более или менее условную мимику.

Аффективные влияния социальной среды, окружающие ребенка с колыбели, не могут не оказывать определяющего воздействия на его умственное развитие. Не только потому, что они формируют социальные способности поведения ребенка, особенности его чувств, но и потому, что они затрагивают автоматизмы, формирующиеся в спонтанном развитии нервных структур, и через их посредство — глубинные, интимные реакции. Так социальное сливается с органическим.

Примером подобного слияния является улыбка, по поводу которой исследователи детства сделали столько за-

120

мечаний. Приписывая первым же улыбкам ребенка их полное функциональное значение, Ш. Бюлер утверждает, что они имеют чисто

человеческий источник и появляются только в присутствии человеческого лица. Но данные многих авторов противоречат этому утверждению. По-видимому, вначале улыбка связана со стимуляцией кожи вблизи тех мышц, работа которых лежит в основе улыбки: щекотание под подбородком (Dearborn) вызывало улыбку на 1-й и 2-й день, щекотание носа и щеки (Scupin)—на 2-й день, щекотание носа (Ament)—на 3-й день, щекотание щеки (Dearborn) — на 5-й день, прикосновение соска к щеке (Blanton) — на 28-й день, сжимание в игре кисти и руки (Major) — на 28-й день. Затем идут раздражения более общие и имеющие явную аффективную тональность: теплая ванна (Major) вызывала улыбку на 4-й день, хорошее самочувствие (Dearborn) —на 6-й или 7-й и 9-й день (Baldwin), отдых после сосания (Pfeueg)—на 27-й день, дремота после сосания (Moore) — на 5-й неделе, хорошее самочувствие после сна (Шинн)—на 5-й неделе, хорошее самочувствие после обтирания маслом (Shinn)—на 8-й неделе. Несколько позже начинают действовать эк-стеропептивные раздражители: болтовня няни (Valentine)—на 10-й день, сияющий свет (Blanton)—на 13-й день, голубая тень на свету (Blanton) — на 16-й день, высокие звуки (Дарвин) —на 6-й неделе. Наконец, суверенностью можно говорить о появлении человеческих факторов: улыбающееся лицо (Moore) вызывало улыбку на 20-й день, разговор и мимика (Tiedmann) — на 28-й день, улыбки взрослых (Jones, Gregoire)—на 2-м месяце, няня, которая качает головой и поет (Piaget),— на 45-й день, ласковые взгляды (Moore)—на 5-й неделе, вид матери (Дарвин) — на 6-й неделе, подражание взрослым, ситуация игры (Gregoire), ласковый лепет матери, улыбающееся лицо, посеребренная погремушка (Dearborn) — на 7-й неделе.

Порядок последовательности появления этих различных видов возбуждения совершенно четок. Сначала это непосредственное возбуждение мышечного тонуса и затем общее состояние органического удовлетворения, выражающееся локальной реакцией, потом слуховые восприятия находящегося на расстоянии объекта и, наконец, воздействие на расстоянии липа или голоса, выра-

жающего и внушающего удовольствие, причем удовольствие, которое имеет уже внешний, а не внутренний источник. Это реакции, из которых возникает аффективное значение улыбки, но им предшествуют реакции, демонстрирующие лишь физиологические возможности:

способность к сокращению соответствующей мышечной группы, подчинение этой группы экстероцептивным впечатлениям. Равным образом, как это показал Инсабато (Insabato), смех, а затем рыдания могут быть механически вызваны щекотанием, являясь результатом глубокого мышечно-сухожильного раздражения. Но эти реакции, будучи сначала следствием и выражением органической аффективности, становятся затем следствием и выражением моральных обстоятельств.

Часто можно наблюдать, что за улыбкой одного человека сейчас же следует улыбка другого, находящегося в той же ситуации. Вероятно, эта реакция вызывается не самой по себе ситуацией и не механизмом условных рефлексов, а в силу функционального родства непосредственно стимулируется эмоциональными проявлениями соседа. Но так или иначе улыбка принадлежит к тем способам реагирования, благодаря которым расширяется сфера восприятия ребенком окружающей социальной среды. В восприятии все полнее воспроизводятся черты этой среды, из которой, однако, ребенок себя не выделяет. Это распространение себя на свое окружение, являющееся в то же время отчуждением себя в других, подразумевает вторую, противоположную фазу, в которой ребенок овладевает собой, противопоставляя себя другим. Именно тогда начинается развитие его личности. К эмоции возвращается роль фактора, объединяющего индивидов между собой с помощью их наиболее интимных органических реакций. Это слияние имеет в качестве дальнейших последствий противопоставление и разделение, приводящие к постепенному возникновению сознания.

Так, эмоции, являющиеся внешним проявлением аффективности, кладут начало таким изменениям, которые стремятся ограничить сами эмоции. На них основываются стадные аффекты, являющиеся примитивной формой общности и общения. Отношения, которые становятся возможными благодаря эмоциям, улучшают средства их выражения, делая их тем самым все более и более спе-

122

циализированными инструментами общения. Но, по мере того как выявление значения этих средств выражения делает их более

автономными, они отщепляются от самой эмоции. Вместо того чтобы разлиться, эмоция сдерживается этими выразительными средствами, и ее влияние заключается в определенных рамки. Как только мимика становится языком и способом воздействия на других, в ней увеличивается количество нюансов, безмолвных соучастии, намеков, которые становятся более утонченными, в отличие от общего аффекта, каким является эмоция в чистом виде.

Между эмоцией и интеллектуальной деятельностью имеется то же соотносительное развитие и тот же антагонизм. Смысл ситуации переживается до всякого анализа благодаря вызываемым ею действиям, предрасположениям и установкам. Эта практическая интуиция в психическом развитии задолго предшествует способности различения и сравнения. Она является первой формой понимания, еще целиком находящегося под влиянием интереса данного момента и ограниченного частными случаями. Впервые своего рода контакт и взаимное понимание, полностью зависящие, однако, от потребностей или побуждений текущего момента, могут осуществиться лишь благодаря согласованности или обоюдности эмоциональных позиций. Образ, служащий для сравнения и предвидения, может возникнуть из этих практических и конкретных связей лишь путем постепенного уменьшения числа поструральных реакций, то есть эмоций и аффективности. И наоборот, всякий раз, когда аффективные установки и соответствующие эмоции начинают вновь превалировать, образ теряет свою поливалентность, заменяется, уничтожается. Это явление обычно наблюдается у взрослых: сознательный контроль или простое интеллектуальное толкование мотивов и обстоятельств эмоции ведет к ее устранению; в то же время сильная эмоция вызывает искажения умозаключений и объективных представлений. У ребенка процесс перехода от этих личностных, эмоциональных, зависящих от случая реакций к более стабильным представлениям о вещах протекает медленно, с постоянными возвращениями назад.

Изменения в собственно аффективной сфере являются результатом этого конфликта. Интеллектуалистические теории эмоций оказались возможными именно благодаря

большому значению интеллектуальных мотивов и образов в области чувств и страстей. Ошибка этих теорий заключалась в том, что они не заметили постепенного сокращения истинного эмоционального аппарата и отождествили эмоцию с чувством или страстью, тогда как в процессе развития происходит функциональный переход от эмоций к чувствам. У ребенка он зависит от возраста. Но наиболее эмоциональные дети отнюдь не обязательно становятся наиболее сильно чувствующими или наиболее страстными. В действительности здесь идет речь о различных типах, которые зависят от разного соотношения форм психической деятельности у индивида.

Ребенок, поглощенный чувством, не проявляет по отношению к окружающим условиям непосредственных эмоциональных реакций. Его поза сдержанна, и если он смотрит вокруг, то далеким или беглым взглядом, уклоняющимся от всякого активного участия в разворачивающихся перед ним отношениях. Стараться вовлечь его в эти отношения — значит вызвать у него дурное настроение; оно возникает благодаря тому, что у ребенка недостает способностей и желания участвовать во внезапных контактах с другими. Его впечатления образуют замкнутый круг. Поглощенный сосанием своего пальца, ребенок замыкается в кругу получаемых при этом ощущений. Этот период возникновения чувства, оборонительный и негативный, может измениться лишь с появлением и развитием мысленных представлений, которые дают мечтам ребенка более или менее связанные с настоящим моментом мотивы и темы.

Страсть ребенка может быть живой и глубокой, но вместе с ней появляется возможность переживать эмоцию молча. Страсть предполагает для своего развития контроль личности над собой и следует за осознанным противопоставлением себя другим, которое появляется лишь начиная с 3 лет. Тогда ребенок становится способным тайно питать неистовую ревность, исключительную привязанность и честолюбие, еще, быть может, неопределенные, но тем более требовательные. В последующем возрастном периоде более объективные связи с окружающим миром могут умерить эти страсти. Но от этого темперамент выявляется в них не менее определенно. Несомненно, чувство и особенно страсть будут тем более стойкими, упорными, абсолютными, чем более силь-

124

ной аффективностью, содержащей вегетативные эмоциональные реакции, они сопровождаются. При этом действующая эмоция остается способной к затуханию под влиянием других воздействий. Чувства

являются результатом интерференции и даже конфликта между факторами, относящимися к органической и постуральной жизни, и факторами, зависящими от представлений, познания и личности.

Глава третья **ДВИГАТЕЛЬНЫЙ АКТ**

Среди способов, с помощью, которых живое существо реагирует на окружающую среду, движение благодаря развитию своей структуры в животном мире и у человека является настолько эффективным и преобладающим способом " реагирования, что бихевиористы считают его единственным объектом психологии. Однако такое ограничение психологического исследования вынуждает приписывать движению чрезвычайно различные значения. Действительно, было бы смешно ограничить, например, речевые движения простым фактом фонации или не отличать друг от друга движения, внешне очень сходные, но вызываемые различными ситуациями и приводящие к различным результатам. Если свести движение к производящим его мышечным сокращениям или к осуществляемым при этом перемещениям в пространстве, то оно становится лишь физиологической или механической абстракцией. В таком случае психолог не мог бы выделять в поведении целостные действия и разлагать их на составные части — различные движения.

Посредством движения действие включается в текущий момент. Если условия и цели действия содержатся в конкретном окружении, тогда это двигательный акт, в собственном смысле слова. Но действие также может либо направляться на цели, которые в настоящее время не могут быть реализованы, либо предполагать средства, не зависящие ни от непосредственных обстоятельств, ни от двигательных способностей субъекта. Тогда движение из непосредственного эффективного превращается в техническое или символическое и относится к плану представлений и сознания. Этот переход

происходит, по-видимому, только у человека. Совершаясь в ходе онтогенетического развития, он приводит к резкому различию между способностями ребенка и способностями животных, наиболее близких к человеку. Само по себе движение развивается по двум линиям: возрастает ловкость его выполнения, часто замечательная у животных, и повышается уровень включающего его действия. Впрочем, между этими двумя линиями имеются зоны, в которых провести такое разграничение очень трудно. Например, приспособление двигательных структур к структурам внешней среды тесно связано с упражнением нервных центров, которые обеспечивают физиологическое регулирование движения. Однако другим условием этого приспособления является образ предмета, а он может относиться к более или менее высокому уровню перцептивного или интеллектуального представления.

Движения начинаются уже у зародыша. Ведь функции в процессе онтогенеза начинают вырисовываться по мере развития тканей и соответствующих органов еще до того, как они могут быть использованы. К четвертому месяцу беременности мать ощущает первые активные движения ребенка. Минковский (в Цюрихе) изучал последовательные этапы дородовой подвижности у зародышей различного возраста, жизнь которых вне материнского организма поддерживалась настолько это было возможно. Хотя подвижность зародышей падает одновременно с угасанием жизнеспособности, Минковский смог обнаружить, что она состоит из более или менее обширных систем движений и положений тела, которые при наличии одного и того же раздражения могут быть нерегулярными и изменчивыми. Такая изменчивость влияния детерминирующих воздействий объясняется, бесспорно, незаконченностью анатомических и функциональных структур. Цикл, по которому распространяется возбуждение, не имеет еще замкнутых контуров, что позволяет возбуждению легко проникать в другие циклы, имеющие такой же недифференцированный характер. В то же время реакция, хотя она часто бывает слишком экстенсивной, остается в какой-то мере парциальной из-за недостатка координации между различными областями или системами организма, который сам пред-

126

ставляет собой комплекс еще слабо связанных друг с другом компонентов.

Изменчивость, вытекающая отсюда, противоположна изменчивости, наблюдаемой при более сложной и более совершенной организации

нервной системы. Здесь она есть нечто случайное или, по меньшей мере, отражающее очень общие колебания в органических предрасположениях. Изменчивость же второго типа, наоборот, позволяет приспособливаться к различным условиям и потребностям, когда взаимная интеграция функциональных систем и областей делает возможным избирательное согласование раздражении, имеющих самые различные источники, с разнообразными желаними и самыми различными реакциями.

После рождения продолжают существовать определенные системы движений и положений тела, отвечающие определенным раздражителям. В частности, это шейные и лабиринтные рефлексy Магнуса и Клейна. Одни из них вызываються вестибулярным раздражением, которое является следствием быстрого перемещения тела в пространстве, другие — вращением головы. И те и другие рефлексy стоят в определенной связи с положениями головы и конечностей новорожденного. У него, так же как и раньше у зародышей, ожидаемая реакция не всегда следует за соответствующим раздражением, но в основе этого явления лежит иная причина. Этот эффект резче выражается у преждевременно родившегося ребенка или при нарушении некоторых нервных связей вследствие травмы, нанесенной акушеркой. Причина неустойчивости реакций заключается в их случайной задержке центрами торможения, которые даже у нормальных новорожденных еще не полностью подчиняют себе соответствующие рефлексy. Неустойчивость реакции может, таким образом, зависеть либо от сравнительной незаконченности и недостаточно четкой детерминации соответствующего цикла, либо, наоборот, от уже начавшегося включения этой реакции в более совершенную систему движений.

Спонтанная жестикуляция новорожденного нередко сравнивалась то с неожиданными *та.* скачкообразными замещениями одних положений тела другими, то с авто-матизмами или фрагментами автоматизмов, которые уже функционируют так, как позже этого может потребовать лишь полностью сформированная функция. В действи-

тельности мышечная деятельность новорожденного еще недостаточно дифференцирована. Быстрая тетанизация мышцы, возникающая при раздражении электричеством, часто сопоставлялась с сокращением мышцы при усталости и сближалась с судорогой или спазмой. Иначе говоря, если интервал между клоническим толчком и контрактурой невелик, может легко произойти слияние этих двух основных форм активности мышцы — сокращения и тонуса, т. е. собственно движения и положения тела. Впрочем, должны пройти недели и месяцы, прежде чем' для каждого из них возникнут условия эффективного и дифференцированного осуществления.

Действительно, на мышце сосредоточивается чередующееся или комбинированное воздействие различных центров. Одной структуры мышцы недостаточно, для того чтобы объяснить ее сокращение. Согласно Боттаци, два составных компонента мышцы — миофибриллы и саркоплазма — служат инструментами для осуществления соответственно клонической деятельности и тонуса. Так функциональное различие объясняется различием органов. Но тонус — явление далеко не простое. Соответствующие ему токи действия, зарегистрированные осциллографом, имеют очень изменчивый ритм; различна и роль тонуса в двигательном механизме. Наконец, патология показывает, что тонус выявляется в различных формах контрактуры в зависимости от уровня повреждений, изолирующих друг от друга регулирующие его центры. Следовательно, в каждый момент тонус представляет собой результат импульсов, приходящих из различных источников, изменяющихся в зависимости от окружающих условий и потребностей. У ребенка формирование этой сложной тонической функции завершается только через ряд последовательных этапов. Нервные центры, от которых она зависит, достигают зрелости не одновременно. Их функциональное равновесие меняется с возрастом. Встречаются даже устойчивые индивидуальные различия. Отсюда следует различие моторных, а также психомоторных типов. Ведь между тонусом и психикой существуют тесные отношения, осуществляющиеся через посредство положений равновесия и установок и, следовательно, через посредство связей, которые существуют в среднем мозгу между центрами аффективной чувствительности и центрами различ-

128

ных автоматизмов, в которых функции положений тела играют значительную роль. Именно так я смог выделить экстрапирамидные типы — низшие, средние и высшие.

В течение периода детства изменяется не только природа тонуса, но и

распределение его на периферии тела Гомбургер описал инфантильный моторный тип у субъектов, сохранивших некоторые положения тела, характерные лишь для ранних периодов жизни ребенка. Так, нижние конечности новорожденного согнуты кольцеобразно, а ступни имеют тенденцию складываться ножницами, предплечья согнуты, ладони повернуты к подбородку, а не к грудной клетке. Позже, когда предплечья распрямляются, ладони поворачиваются назад, а не к оси тела. Разгибание большого пальца ноги, нормальное в первые месяцы, интересно тем, что оно уподобляется рефлексу, описанному Бабинским в качестве патологического рефлекса у взрослых. Действительно, повреждение пирамидного пути, передающего спинному мозгу двигательные импульсы коры мозга, влечет за собой извращение рефлексорно-ю положения, которое принимает большой палец ноги при прикосновении к внешней стороне ступни: он выпрямляется, вместо того чтобы согнуться к подошве ноги, как при нормальном состоянии. У ребенка распрямл^нпс уступает место сгибанию к 7—8 месяцам, когда идущая сверху вниз миэлинизация пирамидального пучка позволяет корковым импульсам доходить до центров нижних конечностей, помещающихся в спинном мозгу. Этот пример показывает, как интегрирование одних нервных центров с другими может изменять периферические реакции. Впрочем, часто происходит чередование изменений. Например, в течение нескольких часов или даже двух или трех дней после рождения большой палец ноги находится в согнутом состоянии; включение пирамидальных импульсов, следовательно, лишь восстанавливает начальную реакцию. Итак, один и тот же периферический эффект может возникать при различных условиях, в соответствии с той стадией развития, к которой он относится.

Изучение движения, в собственном смысле слова, позволяет проверить это положение. Нет, например, никаких оснований видеть в поочередном движении ног новорожденного уже сложившийся акт ходьбы, поскольку ходьба появляется лишь много месяцев спустя, в течение которых начинают действовать новые нервные центры,

5[^]/4 Психическое рд ви нс рсospка

что видимым образом изменяет движение нижних конечностей. Невозможно выделить элементарные автоматизмы, на которые расчленяется ходьба, из их общего равновесия, в котором слияние этих автоматизмов должно происходить беспрестанно и сохранение которого предполагает наиболее точную¹ интеграцию мышечной деятельности и регулирующих органов.

В отношении рук происходит то же самое. Когда ребенок цепляется за предмет, который касается ладони, то это еще не схватывание, а самое большее — рефлекс хватания. Движение ноги в поисках контакта, поддержки, в то время как другая нога только опустилась, скорее является движением лазания, чем ходьбы. Движения, бесспорно, передаются от одного действия к другому, возникающему позже, но они видоизменяются уже потому, что интегрируются с другими системами и подчиняются другим потребностям.

¹ Между последовательно формирующимися системами часто можно наблюдать конфликты. Шевелясь в своей ванночке, ребенок видит, как удаляется пробка; сначала он может только повторять те же движения, затем ему удастся двигать рукой в направлении пробки, но кулак у него сжат, и ребенок еще сильнее отодвигает пробку. Лишь впоследствии он научится протягивать открытую руку и сжимать ее только тогда, когда она лежит на пробке. Часто одно движение ребенка становится препятствием для другого. Устранение этого явления требует появления новой схемы движений, которая вовсе не является простым сложением первично различных элементов. Таким же примером являются действия, которые предшествуют ходьбе. Бесспорно, в ряде попыток приподняться на руках, которые постепенно начинает делать ребенок, следует признать начало формирования установок тела, необходимых для ходьбы. Но эти попытки, как уже было сказано выше, не являются законченными фрагментами вертикального передвижения на двух ногах. Они относятся к системам, лежащим в основе таких действий в пространстве или способов передвижений, которые в один прекрасный день могут войти в противоречие с ходьбой, как например у тех детей, которым нельзя позволять передвигаться на четвереньках, чтобы заставить их встать на ноги. Движение не строится подобно зданию из отдельных частей, согласно заранее созданному пла-

130

ну; собственная схема движения должна заменить предшествующие схемы.

Нередко думают, что мышечная клавиатура состоит из простых элементов, различная комбинация которых порождает целые серии

движений. Но если действительно существуют центры, возбуждение которых позволяет вызвать сокращение тонко дифференцированных элементов мышечного аппарата, то это наиболее совершенные центры мозговой коры, которые развиваются в животном ряду последними и последними начинают функционировать у индивида. До них вступают в действие центры, регулирующие более или менее обширные системы положений тела или движений, которые принято называть несколько туманным термином «природные автоматизмы». Двигательная зона коры, в которой отдельно проецируются различные области мышечного аппарата, без всякого сомнения, представляет собой инструмент для анализа движений. Но для того чтобы этот анализ стал возможным, необходимо тщательное обучение. Анализ — вторичная и несколько искусственная операция. Если происходит патологический разрыв между двигательной зоной коры и нижележащими центрами, то возникают патологические соединения мышечных сокращений, которые больной не в состоянии ни изменить, ни ограничить.

Ребенок вначале также находится в состоянии борьбы с комплексами движений. Первыми появляются наиболее диффузные и массивные комплексы. Проходит много времени, прежде чем ребенок научится разлагать их на более частные системы, лучше приспособленные к многообразию вещей и обстоятельств. Столкнувшись с новой задачей, он должен бороться против *синкинезии*, т. е. против появления всей той группы движений, к которой относится требуемое движение и которая часто отягощает это движение, делает его неточным, парализует.

Разложение синкинезии у взрослого и большей частью у ребенка — это дело упражнения, но появление способности к этому возникает лишь вслед за функциональным созреванием и не может ему предшествовать. Первые движения ребенка билатеральные.

Односторонние движения наблюдаются лишь спустя много недель после рождения (Bergeron). Контроль, который может осуществлять ребенок над своими движениями, т. е. способность тормозить их, отбирать

и применять, формируется постепенно, охватывая одну сферу движений за другой. При этом развитие его зависит от общей физиологической эволюции. Вначале ребенок начинает упражняться в движениях верхней части корпуса и в проксимальных частях конечностей. Значительно позже наблюдаются упражнения такого рода в движениях нижней части тела и дистальных частях конечностей (Shirley). Это объясняется тем, что деятельность пирамидального пучка может обнаружиться только после завершения миэлинизации, которая идет от тела клетки к периферии и совершается быстрее в коротких путях, чем в длинных. Кроме того, Турней (Tournay) показал, что миэлинизация происходит у правой в правой стороне на несколько недель раньше, чем в левой.

Другим условием точности движений является обоюдное прилаживание дифференцированных движений и тонических позиций тела в процессе выполнения движения. Тонические позиции бывают двух видов. Одни имеют в своей основе тоническое сокращение мышц, которое сопровождает перемещение членов тела, находящихся в движении, поддерживает их последовательные положения и обеспечивает непрерывность движения и сопротивляемость внешним помехам. Может случиться, что при внезапном прекращении движения характерная для него тоническая позиция продолжает поддерживаться. Иногда же сохраняемая поза препятствует выполнению движений, как это бывает в состояниях, называемых кататоническими, или при проявлениях ступора, оцепенения. У маленького ребенка отсутствует способность сохранять позу при движениях. Поэтому они сейчас же прекращаются, как только затихает первый импульс. В то же время Колен (Colin) показал наличие у грудного ребенка тенденции к кататонии. Следовательно, в этом возрасте еще отсутствует интеграция тонической и клонической функций.

Второй вид позиций тела является результатом тонических сокращений, возникающих в связи со всяким движением в тех частях тела, которые не находятся в движении. Так как у маленького ребенка эти позиции еще не сформировались, то во всяком его движении участвует все тело. Поэтому ребенок **не** может самостоятельно сохранять какое-либо положение и его необходимо поддерживать, чтобы он не упал. Такое состояние продол-

132

жается очень долго, так как неподвижность частей тела, внешне не участвующих в движении, является результатом очень сложного процесса. При всяком перемещении частей тела может сместиться

центр тяжести. Чтобы избежать потери равновесия, необходимо сопротивление, которое и обеспечивается компенсирующими сокращениями мышц в остальных частях тела, по преимуществу в области оси тела, вдоль позвоночника. Основная функция этих мышц тоническая: это и есть мышцы равновесия.

Сопrotивляемость движения внешним помехам должна изменяться не только в зависимости от амплитуды движения, но и в соответствии с теми противодействиями, которые оно может встретить в пространстве. Соответствие сопротивляемости противодействиям становится очевидным, когда противодействия внезапно ослабевают. Тогда наступает нарушение равновесия, и тем чаще, чем менее способен ребенок к быстрому исправлению положения тела.

Трудность еще более увеличивается, когда в движении находится все тело. Тогда сокращения, компенсирующие каждое частичное перемещение, должны включаться в общую двигательную задачу, гармонически сливаясь с ней в некоем подвижном и развивающемся равновесии. Так именно и происходит при ходьбе и родственных ей действиях: беге, танце, прыжке и т. д. Из-за отсутствия точной синергии между тоническими компенсациями и непрерывной последовательностью движений возникают помехи, способные полностью прервать ходьбу. Так, в состоянии опьянения тяжесть ноги, оторвавшейся от почвы, увлекает в свою сторону все тело, и чередование этого нарушения равновесия делает походку зигзагообразной. Подобные явления наблюдаются у маленького ребенка:

его походка зигзагообразна, так как его толкает вперед тяжесть тела. «Он бежит вслед за своим центром тяжести». Не умея еще регулировать равновесие соответствующими сокращениями мышц, он часто может остановиться, лишь наткнувшись на препятствие. Ему удастся не падать и не делать зигзагов, только раздвинув ноги и тем самым расширив свое опорное основание. При постепенном переходе от позы к движению также необходимо согласование постуральных реакций с движениями, требующими точных операций. Если нужно схва-

титель мелкий предмет или манипулировать им, значительные передвижения тела и конечностей должны постепенно свестись только к движению пальцев. Но неподвижность других частей тела не остается нейтральной: она должна ежеминутно создавать податливую или твердую, пластичную или фиксированную поддержку в соответствии с требованиями каждого этапа манипуляции. Эта способность долго остается у ребенка недостаточной. Его движения выходят за пределы цели и отличаются колебаниями слишком большой амплитуды вследствие неумения локализовать движение с помощью фиксации тех частей тела, которые должны представлять точку опоры. Рука ребенка сначала совершает над предметом планирующее движение, затем опускается на предмет в распрямленном состоянии и, наконец, крепко сжимает его.

Все эти недостатки согласованности между клоническими и тоническими действиями представляют собой проявление асинергии. У взрослого они связаны с патологией мозжечка, а у ребенка — с задержкой созревания мозжечка. Эта задержка иногда может продолжаться за пределами нормального для нее возраста и даже превратиться в состояние длительной дебильности функции. Описанный в литературе двигательный асинергический тип отличается и особенностями психики.

Любое движение невозможно отделить от его пространственной ориентировки. Эта ориентировка зависит от структуры движения. Существует двигательное пространство, которое еще не является ни представляемым, ни понятийным, вопреки обычному мнению, объединяющему различные функциональные уровни в некую неподвижную и непреходящую реальность, которая якобы сразу возникает сама собой. Нельзя противопоставлять движение среде «в себе», в которой уже сформированное движение якобы лишь вторично находит свои локальные определители. Самим своим существованием движение уже предполагает среду, в которой оно должно происходить. Движение не изначально имеет характер поиска, проб. Оно приобретает эту характеристику благодаря опыту. Конечно, движение нужно направлять. Но оно может стать направляемым только тогда, когда преодолет определенный функциональный порог. Турней показал, что, пока не начнет функционировать пирамидный путь, ребенок, двигая рукой в пределах своего зритель-

ного поля, не обращает на нее внимания. Но как только происходит соединение поля зрения и поля действия, взгляд следует за рукой, а

затем ее направляет. В определенной последовательности появляются другие, более сложные сочетания движения и его целей, благодаря чему происходит приспособление движений к структуре предметов и использование их. Адаптация не является простым результатом экспериментальных или случайных проб. У взрослого повреждение определенных нервных центров может уничтожить эту адаптацию, у ребенка же адаптация требует возможности упорядоченного использования этих центров, т. е. их функциональной зрелости. То же самое происходит в отношении способности находить в сенсо-моторном поле способы преодолеть или устранить препятствие, применяя инструменты там, где для этого недостаточно естественных сил.

Адаптация имеет весьма различные степени, в зависимости от вида животных, и даже внутри одного и того же вида она различна у разных индивидов.

Формам приспособительной деятельности отвечают различные уровни функциональной организации. Эти уровни являются следствием эволюции. Как бы ни было необходимо обучение, само по себе оно не может заменить функциональную организацию. Однако важность обучения неоспорима: ведь приспособительная деятельность является поведением, имеющим собственную цель и предполагающим выбор средств. Количество условий, которым подчиняется адаптационная деятельность и которые она может охватить, увеличивается вместе с ее сложностью.

Изучение приспособительной деятельности предполагает изучение мотивов, от которых она зависит.

Действиями наиболее низкого уровня являются импульсивные реакции, мотивация которых минимальна. Они кажутся двигательными разрядами, происходящими сами по себе. Степень их простоты или сложности зависит от тех прочно сложившихся систем, в которые они включены. У взрослого они могут состоять из автоматических операций, переплетающихся между собой. У ребенка их представляют простые двигательные и голосовые реакции, приближающиеся к спонтанным агрессивным движениям при захвате пищи или защите.

Роль внешних обстоятельств в этих реакциях незначительна. Они являются результатом как бы самоактивации, отсутствия сдерживающих начал и ослабления обычного контроля над поведением. Этот контроль у ребенка еще слаб и неорганизован. У взрослого он может быть дезорганизован в результате внутренних, или физиологических, изменений. Порыв проходит, не оставляя побуждений для последующей деятельности, так же как не оставила их предыдущая деятельность.

Первыми мотивациями являются сенсорные эффекты случайных действий ребенка, которые он внезапно замечает и пытается вызвать вновь. Например, двигая рукой в своем поле зрения, ребенок в какой-то момент останавливает руку перед глазами, отодвигает и приближает ее; затем он овладевает умением различным образом двигать рукой, стремясь как бы установить направления и возможности перемещения руки. Ощущение дифференцируется, узнается и закрепляется только с того момента, когда ребенок становится способным воспроизвести его с помощью соответствующих движений. Иначе ощущение остается неразличимым среди неразличимых впечатлений, в которых элементы, исходящие от раздражителя, смешиваются с элементами, исходящими от рефлекторной реакции. Так образуются циркулярные реакции, в которых ощущение вызывает движение, способное продлить или воспроизвести это ощущение; движение должно соответствовать ощущению, чтобы сделать его распознаваемым, а затем систематически видоизменять. Это точное приспособление движения к его результату устанавливает между движением и внешними впечатлениями, между проприо- и экстероцептивной чувствительностью системы связей, в которых эти виды чувствительности разграничиваются и противопоставляются друг другу, по мере того как они комбинируются в тесно связанные между собой серии.

Последствия такого взаимодействия весьма значительны. Прежде всего формируется сенсо-моторная основа, которая делает возможным усовершенствование грубой деятельности моторных и сенсорных аппаратов. Глаз и рука оказываются тесно связанными, благодаря чему совершенствуются возможности познания окружающих вещей и манипулирования ими. Но наиболее яркий пример, бесспорно, представляют собой слуховые и голосовые

136

серии, которые в течение долгого времени формируются в лепете маленького ребенка. Звук, который он более **или** менее случайно

произвел, повторяется, совершенствуется, модифицируется и, наконец, распадается на длинный ряд **фонем**. В этом процессе формирования речевых звуков все отчетливее выступают закономерности работы слуха.'

Лепет ребенка проходит несколько этапов в своем развитии. Сначала обнаруживается преобладание двигательных импульсов. Постепенно вступают в силу звуки, которые могут производиться губами, движения которых уже от рождения достаточно хорошо отрегулированы благодаря сосанию. Затем возникают те звуки, которые вызывают максимум мышечных ощущений в подвижных частях ротовой полости, раздражая мягкое нёбо, т. е. гортанные звуки (Ronjat), потом звуки, представляющие собой результат удара языка о нёбо и, наконец, как считает П. Гийом, звуки, возникающие от прижимания языка к деснам под влиянием раздражения, вызванного ростом зубов. В то же время вокализация делается более богатой оттенками и часто становится превосходной, доходя иногда до самого совершенного произнесения согласных. Богатство этого фонетического материала соответствует фактическому материалу всех живых языков и, несомненно, превосходит его (Grammont, Ronjat). Ребенок должен лишь черпать материал из этого богатства согласно потребностям родного языка. Но раньше чем ребенок сумеет сам группировать фонемы в слова, тонкая индивидуализация звуков, основанная на этих сенсо-моторных круговых реакциях, дает ему возможность различать тончайшие нюансы, от которых зависит структура и специфика слов. Интерес ребенка к словам повышается по мере роста способности придавать им значение. Таким образом, движение оказывается способом развития восприятия.

Другим следствием соединения сенсорных явлений и движения является объединение различных сенсорных полей. Движение является для них как бы общим знаменателем. Изменения, которые производит движение, могут одновременно ощущаться во многих полях. Бесспорно, для того чтобы возникло переживание одновременности получаемых впечатлений, необходима некоторая степень функциональной зрелости. Гордон Холмс показал, что такое ощущение одновременности утрачивается после

некоторых повреждений мозга. У ребенка именно благодаря движению устанавливается корреляция между различными впечатлениями. Движение составляет новое средство координации в мире впечатлений. Оно позволяет группировать те из них, которые относятся к одному предмету, к одному типу существования, следить за перемещением впечатления из одного сенсорного поля в другое, предвосхищать появление определенного ощущения; короче говоря, заменять постоянство причины многообразием и изменчивостью ощущений.

Зависимость восприятия окружающего мира от этапов развития движения может быть проиллюстрирована на примере формирования способности воспринимать пространство, проходящей у ребенка три этапа. Эти этапы, согласно В. Штерну, знаменуют собой последовательность открытия мира ребенком и выражаются в последовательном образовании у него трех «пространств». Прежде всего это пространство рта: новорожденный подносит любой предмет ко рту. Он делает это не для того, чтобы съесть предмет, но потому, что рот — единственное место его тела, которое благодаря точному соответствию движений и ощущений, требуемому с самого рождения сосанием, позволяет определить контур, объем, сопротивляемость предмета. Все это еще, конечно, ощущается смутно и плохо отлито от других случайных качеств, таких, например, как температура или вкус. Ребенок овладевает ближайшим пространством, когда его движения уже не просто совершаются в пространстве, но определенно ориентированы в нем, когда" руки могут схватывать и их движения согласовываются. Но пространство перестает быть просто коллекцией последовательных частных пространств только тогда, когда ребенок становится способным двигаться самостоятельно. Восприятие непрерывности этих пространств, их слияние или сведение к одной протяженности, содержащей различные предметы,— все это требует операций, не осуществимых до тех пор, пока ребенок не сможет путем собственного движения преодолевать расстояния, сочетать друг с другом различные области своего опыта, узнавать неизвестное и все измерять мерой своих собственных шагов.

Однако такие результаты не являются автоматическим продуктом сенсо-моторных действий. Наоборот, такие действия, предоставленные самим себе, беспрестанно

138

обращаются на себя, как это случается у некоторой категории идиотов, которые, замыкаясь в цикле одних и тех же упражнений, могут достичь

самого бесполезного совершенства. Однако стереотипные повторения движений необходимы для приобретения навыков. У маленького ребенка обнаруживается любовь к повторению, удовольствие от повторения действий. Это удовольствие и порождает настойчивость, необходимую для обучения. Именно таким путем ребенок осваивает чисто игровые операции. Пока материал и средства остаются неизменными, ребенок лишь научается ловко с ними обращаться. Но стремление к исследованию, возникающее у всякого нормального ребенка, побуждает его к попыткам перенести приобретенный навык в новые условия. В ходе этих попыток выявляется общая формула действия. Майерс настаивал на важности таких переносов, позволяющих отдельным навыкам способствовать общему развитию деятельности ребенка. Путем ассимиляции или смешения можно применить выученное действие к новому объекту. Можно также осуществить это действие при помощи другого органа, заменив, например, одну руку другой рукой или, в случае необходимости, даже погон. По мнению Каца, прогресс выражается уже в умении сделать одной рукой то, что раньше выполнялось двумя руками.

Сенсо-моторная деятельность направлена главным образом на установление отношений между движением и соответствующими изменениями в различных сенсорных полях. В результате происходит замена проприоцептивных ощущений экстероцептивными эффектами или, наоборот, внешних условий движения проприоцептивными схемами, как это случается при образовании автоматизмов и навыков. Эта сенсо-моторная деятельность развертывается в пространстве, которое благодаря ей воспринимается как единое и однородное, но содержащее пока лишь эпизодические, случайные цели деятельности. Необходимы другие формы деятельности, чтобы ребенок начал размещать в этом пространстве постоянные цели и связывать их с определенными средствами.

Влечение, испытываемое ребенком к окружающим его лицам, является одним из наиболее ранних и сильных его влечений. Потребности ребенка ставят его

в полную зависимость от окружающих лиц, а эта зависимость очень рано делает его чувствительным к знакам их расположения к нему, а также к их ответам на проявления его собственных чувств. Отсюда на пороге психической жизни ребенка появляется некая практическая согласованность с другими людьми. Из неосознанной эта согласованность становится более или менее сознательной, по мере того как развитие деятельности ребенка дает ему возможность выделять и противопоставлять себя другим. Тогда слияние его с другими уступает место индивидуализации, а простое приспособление — подражанию. Первыми целями, регулирующими извне деятельность ребенка и преследуемыми ради них самих, являются модели, которым он подражает. В этом заключен неисчерпаемый источник инициативы, побуждающий ребенка иногда чисто формально выйти за рамки тех действий, которые непосредственно вызываются его потребностями. У животного, даже у обезьяны, подражание — редкое явление, но крайней мере подражание как заимствование какого-либо нового приема. Не следует, однако, смешивать подражание со сходными реакциями животных, действующих вместе в одинаковых условиях. Одни и те же рефлексы, настоятельные требования ситуации, способы манипулирования, навязываемые самим предметом, достаточны, для того чтобы объяснить одновременное или разновременное появление у двух животных одинаковых движений. Тем не менее нельзя с уверенностью считать, что движения одного животного не оказывают влияния на движения другого. Маленький ребенок начинает репродуцировать движения или звуки, произведенные при нем, только в том случае, если он уже производил их спонтанно. Для осуществления подражания нужно, чтобы действия, которым подражают, уже содержались в двигательном репертуаре индивида. Подражание далее выступает как новая форма мотивации действий. Так, можно наблюдать двух животных, которые как бы шутя, поочередно повторяют движение, на котором каждый из них в одиночку не остановил бы своего внимания. Подражание заставляет повторить то, что порождает случай. Благодаря этому первому этапу подражания, если даже за ним не следуют другие, в спонтанные движения включается новая мотивация, а среди самих движений происхо-

140

дит отбор тех, которые встречаются у обоих общающихся существ и посредством которых между ними осуществляется некое взаимное приспособление.

Главное и новое в подражании — это вызывание действия внешней

моделью. Следовательно, объяснять происхождение подражания «подражанием самому себе» абсурдно. Некоторые повреждения нервной системы порождают безудержные повторения того, что сделал субъект. В зависимости от того, идет ли речь о движениях или о словах, явление называют *паликинезией* или *палилали-ей*. Повторение может быть также результатом простой рассеянности, а иногда превращается в тик. В нормальном состоянии повторение часто бывает необходимо. Но при таких повторениях нервные связи отнюдь не соответствуют связям, лежащим в основе подражания. Тенденция к повторению действия проявляется еще в форме *персеверации*. Часто наблюдаемая у ребенка, она свидетельствует об известной степени умственной инертности та о преобладании внешнего движения над идеей движения. Персеверация противоположна процессу моделирования движения по наглядному образцу или по представлению, т. е. процессу подражания.

Однако не всякое воспроизведение чувственного впечатления, исходящего извне, может быть приравнено подражанию. Так, похожее на эхо немедленное повторение только что виденного движения или услышанного звука гораздо ближе к простой циркулярной реакции. Сенсорный эффект движения, вызывающий его повторение, вскоре так тесно связывается с движением, что начинает вызывать его, уже не будучи результатом этого движения. Инициатива переходит к ощущению, и двигательный аппарат становится способным копировать звуковые или зрительные впечатления любого происхождения, лишь бы они были ему знакомы. Но сначала связь существует только между изолированными элементами двигательной и сенсорной серий. Таким образом, *эхокинезия* и *эхола-лия* являются повторением лишь конечных элементов серии жестов и звуков. Предыдущие же элементы, быстро сменяя друг друга, не успевают копироваться движением. Появление такого типа сенсо-моторных нарушений у взрослого указывает на выраженный распад умственной деятельности. Впрочем, подобные же нарушения возникают иногда в состоянии смущения или рассеянности,

когда нарушается способность организовывать элементы в единое целое и учитывать их значения.

В действительности не существует подражания вне восприятия, т. е. вне подчинения отдельных ощущений целостному образу. Именно на восстановление целого и направлено подражание. В заблуждение может ввести то, что среди приемов подражания имеется поэлементное копирование. Но последовательное воспроизведение каждой черты предполагает скрытую интуицию модели в целом, т. е. ее предварительную апперцепцию и понимание, без чего подражание давало бы только бессвязные результаты. При всей своей механистичности такое воспроизведение соответствует уже сложному уровню подражания. Оно предполагает умение следовать правилам, наличие некоторой техники и пробуждающуюся способность сравнивать, т. е. раздваиваться в действии. Все это операции, которые становятся возможными только на более высоком этапе психического развития.

В своем спонтанном подражании ребенок не имеет абстрактного или объективного образа модели. Не умея противопоставить себя модели, он начинает с того, что объединяет себя с моделью в своего рода миметической интуиции. Он подражает только лицам, к которым испытывает сильное влечение, или копирует действия, которые его привлекают. В основе его подражания лежит любовь, восхищение, а также соперничество. Ибо его желание соучастия быстро превращается в желание вытеснить кого-то; чаще всего оба эти желания сосуществуют и внушают ему по отношению к модели амбивалентное чувство подчинения и протеста, стыдливой преданности и стремления к поношению¹.

Имея вначале аффективный источник, подражание находит в сопричастности модели и действий и в их уподоблении модели первые средства ее восприятия.

Подражание не является ни буквальным, ни мгновенным воспроизведением наблюдаемых черт. Между наблюдением и воспроизведением проходит обычно инкубационный период, который может исчисляться часами, днями и неделями. Впечатления, которые должны созреть, чтобы выразиться соответствующими движениями,— это не только зрительные или слуховые ощущения. Достаточ-

¹ См. первую главу второй части.

но взглянуть на ребенка, который наблюдает интересующее его зрелище, чтобы понять, что он участвует в этом зрелище всеми позами

своего тела даже тогда, когда кажется неподвижным. Иногда у него вырываются украдкой движения, которые могут являться просто жестами разрядки или указывают на то внутреннее старание, которое прилагает ребенок, для того чтобы воспринять происходящее перед ним; иногда они оказываются жестами скрытого вмешательства, то предвосхищающими ход событий, то поправляющими кажущиеся недостатки или ошибки наблюдаемого действия. Таким образом, восприятие удваивается вследствие внутренней пластичности, которая пока является только тенденцией к движению или определенной позой и которая превратится в эффективное движение только после достаточной отработки.

Непосредственная имитация движений возможна только в том случае, когда имитирующее движение уже могло бы спонтанно произойти в том же плане деятельности и в тех же условиях, что и движение, которому ребенок подражает. Это обстоятельство несколько умаляет роль подражания, значение которого, однако, все же очень велико у ребенка. Овладение речью, например, представляет собой не что иное, как длительное подражательное приспособление движений и цепей движений к модели, которая уже в течение долгого времени позволяет ребенку лучше понимать окружающее. Этой моделью могут быть какие-либо прошлые впечатления ребенка. Граммон (Grammont) приводит случай с маленькой девочкой, которая начала произносить первые слова с итальянскими окончаниями лишь через несколько недель после того, как она слышала итальянский язык. Со значительно менее длительным расхождением между формированием поструральной позиции и появлением движения ребенок может воспроизвести прыжок, подобный прыжку клоуна, который он видел два-три дня тому назад.

Подражание испытывает такие отклонения, которые показывают, что оно вовсе не является непосредственным копированием образа движением. Подражание, используя нужные движения, должно пробиться через массу двигательных привычек и тенденций, которые все более входят в фонд тех индивидуальных автоматизмов и ритмов, благодаря которым у ребенка возникают столь многочисленные спонтанные жесты.

Эти автоматизмы служат посредниками между внешним впечатлением, которое они сопровождают и пытаются уловить, и четким повторением модели. Такие автоматизмы служат для последовательной интериоризации, а затем экстериоризации модели, или ее воспроизведения внешними средствами. Интуитивное, глобальное схватывание модели лишает ее пространственно-временных координат, для восстановления которых нужно совершить новое усилие. Ребенок долго терпит неудачи не столько в подражании самим движениям, сколько в их правильном распределении во времени и пространстве. Важно совместить целостное представление акта с выделением правильной последовательности отдельных его элементов. Умение разместить и расположить движения в определенной серии зависит от способности ребенка создавать перцептивно-двигательные ансамбли. Необходимость этой способности особенно ярко подтверждается тем, что цели деятельности полностью находятся в пределах внешней пространственно-временной действительности. Связи ребенка с вещами не так просты, как это может показаться вначале. Его способы обращения с предметами проходят такие этапы, которые нельзя объяснить только отсутствием у ребенка ловкости и двигательного опыта. Патология показывает, что различные качества предмета могут восприниматься даже тогда, когда уже ни предмет в целом, ни его функция не узнаются. Способность; утраченную больным, ребенок должен приобрести, с той разницей, что одновременно ему необходимо усвоить сенсо-моторные элементы, которые у взрослого просто утратили свое обычное значение. Предметы, окружающие ребенка, становятся для него поводом к движениям, имеющим мало общего со структурой предметов. Он бросает их на землю, следя за их исчезновением. Научившись хватать предметы, он передвигает их на длину руки как бы для того, чтобы тренировать глаз при нахождении предмета в каждом новом положении. Если у предметов есть части, ударяющиеся друг о друга, то ребенок беспрестанно воспроизводит замеченный звук, перемещая предметы снова. В целом предметы являются для ребенка просто еще одним сенсо-моторным элементом, входящим извне в его циркулярную деятельность. Затем наступает момент, когда эф-

144

фект, полученный ребенком при манипуляции одним предметом, не получается при оперировании всеми другими. Пытаясь добиться именно этого эффекта, ребенок как бы классифицирует предметы в соответствии с тем, обладают они необходимой особенностью или нет.

Одно из качеств, которое особенно интересует ребенка,— это отношение вместилища и вмещаемого. Обнаружив это отношение, ребенок пытается ввести в любое отверстие самые разнообразные предметы. Он не обходит даже отверстий на собственном теле и теле других людей. Интерес, который вызывает обувь почти у всех детей известного возраста, частично объясняется, быть может, тем, что обувь представляет собой некоего рода футляр.

При всей плодотворности, которую может иметь этот период для различения и инвентаризации качеств, при-* сущих предметам, он еще не затрагивает самого предмета. Речь идет только о поведении в том смысле, в котором говорит о нем Жанэ,— элементарном поведении, самостоятельно появляющемся в зависимости от самых различных случаев. Отсюда возникает то причудливое впечатление, которое производят иногда соединения и комбинации ребенка, имеющие, впрочем, однообразную основу. Исследование самого предмета приходит значительно позже. Кажется, что парадоксальным образом ребенок идет от абстрактного к конкретному; в действительности же его мысль движется от более субъективного к менее субъективному. В результате предметы более не сводятся к одному и тому же качеству и не вызывают лишь одно действие;

ребенок пытается узнать и собрать воедино качества одного и того же предмета. Эти исследования выводят ребенка за пределы простого перечисления свойств предмета. Целостность предмета, представляющая собой единство последовательно замечаемых ребенком особенностей,— это не просто сумма характерных черт предмета, а определенная структура, имеющая свое значение.

Восприятие структуры и умение действовать в соответствии с ней предполагают способность схватывать и использовать отношения между элементами структуры. При этом каждое отношение должно восприниматься как устойчивое, фиксированное, пока его не изменило движение. А движение, в свою очередь, должно пониматься как последовательность или переход от одного фиксиро-

ванного положения к другому. Все это делает необходимой интуицию одновременного существования устойчивых отношений, образующих структуру. Эта интуиция ведет, в конце концов, к формированию представлений о пространстве; степень совершенства этого представления будет зависеть от уровня совершаемых над структурой операций.

Значение самой структуры, значение ее применения и формы могут быть поняты и определены только в противопоставлении или в связи с другими структурами.

Из комбинаций, которые могут возникнуть, в сенсо-мо-торном пространстве, проистекает так называемое практическое или ситуативное мышление — наиболее непосредственный и конкретный вид мышления. В эволюции животных и в развитии ребенка эта форма мышления, вероятно, предшествует умственному образу предмета, но ее развитие продолжается и после его появления. К концу первого года жизни ребенок в состоянии разрешить те же задачи, что и шимпанзе. Но имеются и более сложные задачи, остающиеся, очевидно, в пределах того же уровня умственных операций, которые ребенок решает лишь в 13 или 14 лет¹.

Интерес к проблеме практического интеллекта возник в результате опытов Кёлера, занимавшегося исследованием поведения высших обезьян. У этих животных, биологически очень близких к человеку, он обнаружил способности, позволяющие им овладевать желаемым предметом, несмотря на препятствия, -встречающиеся при попытке непосредственно достигнуть цели. Эти способности, по-разному представленные у разных индивидов, были у обезьян значительно выше, чем у других видов животных. Столкнувшись с тем, что сила или ловкость встречает сопротивление в виде решетки или слишком большого расстояния, большинство животных после приступа ярости отказывается от попыток преодолеть препятствия. У антропоидов же отчетливо наблюдаются другие черты поведения. Они могут сначала отойти от предмета или отодвинуть его, чтобы обойти препятствие; иначе говоря, они используют обходные пути. Антропоиды умеют также уменьшать с помощью орудий расстояние между собой и добычей. Очень часто эти два способа сочетаются.

1935. 146

¹ См.: A. Re y, L'intelligence pratique chez l'enfant, Paris, Изучение показало, однако, что эти способы не могут быть отождествлены с теми, которые свойственны человеку.

Будучи примитивным или усовершенствованным, обычным или

специализированным, орудие определяется закрепленными в нем способами его применения. Оно создается специально для этого, и тем, кто хочет им пользоваться, навязывает свой способ употребления.

Орудие имеет длительное и независимое существование. Тот, кто знает о существовании данного орудия, обращается к нему в случае нужды.

Орудие — специально созданный предмет, несущий в себе определенные способы его использования. Оно является продуктом передающихся по традиции или новых опытов, результаты которых передаются через него тем, кто им пользуется.

Орудие возникает не случайно. Оно является составной частью определенной ситуации в некоторый момент времени, откуда и возникает его значение. Если палка, с помощью которой шимпанзе может достать кусок апельсина или банана, не замечена животным в момент усилий, направленных на овладение фруктами, то она останется бесполезной. Если палка сразу не находится в перцептивном поле, объединяющем ее с добычей, то она не только ускользает от внимания животного, но и, будучи помещена между животным и добычей, долгое время может не использоваться в попытках достать добычу. Нередко обращает на себя внимание внезапность успешного использования палки, как если бы стремление к лакомствам создало силовое поле, в котором движения и восприятия дополняют друг друга и распад которого лишает палку орудийных свойств. Палка является орудием лишь постольку, поскольку она воспринимается, а воспринимают ее только в той мере, в какой она динамически включается в действие.

Бесспорно, такой опыт не проходит даром. При случае палка быстрее будет включена в другие структуры, тем более, если одни и те же структуры будут повторяться. Сама палка, став привычной в обращении, объединит в зависимости от условий самые различные способы ее применения и станет некоей волшебной палочкой, с помощью которой обезьяна научится получать разнообразные забавляющие ее результаты. Но тем не менее палка остается очень слабо дифференцированной от других предметов даже по своему внешнему виду, так

что вместо нее будет использоваться лежащий на земле ремень. Насколько орудие сливается с действием, показывает опыт, в котором шимпанзе должен воспользоваться ящиками, чтобы достать высоко подвешенный банан. Восприятие обезьяной ящиков настолько неотчетливо, что она помещает их друг на друга самым причудливым образом, и вся пирамида оказывается в положении крайне неустойчивого равновесия. Обезьяна преследует лишь одну цель: успеть вскарабкаться, и схватить фрукты раньше, чем ящики рассылятся. К тому же обезьяна ставит ящики не непосредственно под предметом, который ей надо схватить, но на некотором расстоянии, которое она преодолевает прыжком. Таким образом, восприятие ящиков как бы сливается с интуитивным представлением о собственных возможностях преодолевать расстояния.

На этом уровне практическое мышление уже оперирует отношениями взаиморасположения, интервалами и размерами, но они оцениваются в соответствии с двигательными возможностями животного. Система координат этих отношений остается преимущественно субъективной. Использование обходных путей' также показывает это тесное слияние среды и действия. Гийом и Мейерсон сравнили такое явление с восприятием игрока на бильярде, для которого удар и столкновения, полученные шаром, поглощаются тем движением, которое при этом приобрел шар. Очевидно, в обоих случаях имеет место динамическая интуиция операционного поля. Но замена бильярдного шара субъектом, даже если допустить превращение субъекта в шар, вводит значительную разницу. Попытки обхода являются движениями, в которых животное постоянно участвует. Следовательно, эти движения не включают тех мельчайших двигательных аккомодации, которые совершает игрок в момент удара по шару, а также способности ясного предвидения результата и затем полного выключения субъекта после достижения этого результата. Несмотря на эти отличия, движения, начинающиеся с отталкивания предмета от себя, для того чтобы потом им было легче овладеть, являются, как и при игре в бильярд, реализацией траектории.

См. третью главу второй части.

148

которая, не будучи еще отделена от этих движений, в то же время определяется более или менее сложной системой отношений предметов в пространстве.

В той мере, в какой движение несет в себе среду, оно смешивается с ней. Если именно такова область двигательного акта, в собственном

смысле, то он может быть как бы изображением среды. Уже у животных намечается то, что широко развивается в игре ребенка,— действие без реального объекта, имеющее вид реального действия (Simulacre). Хотя ребенок со всей полнотой и серьезностью отдается игре, он, однако, не отрицает выдумки, но, наоборот, расширяет ее границы. Игрушки, которые ему больше всего нравятся,— это не те игрушки, которые более всего похожи на реальные предметы, а те, которые меньше ограничивают его фантазию и желание изобретать и создавать, это игрушки, которые приобретают свое значение главным образом в связи с деятельностью ребенка.

Действие без реального объекта не имеет для него ничего иллюзорного — это открытие и упражнение функции. По своему происхождению это действие является простой антиципацией реального действия, объект которого оказывается отсутствующим. Если такое антиципирующее действие вновь и вновь повторяется, это значит, что цель его изменилась: точно совпадая с подлинным предметным действием, оно производится лишь ради самого себя. Лишенное практической эффективности, по крайней мере в данный момент, действие без реального объекта становится не более чем представлением о себе самом. Но все-таки уже представлением. Или точнее, будучи еще идентичным действию, которое оно представляет, действие без реального объекта соединяет в себе три этапа: реальность действия, его образ и знаки, при помощи которых может быть выражен образ. В зависимости от момента и в соответствии со степенью развития одна из трех функций одерживает верх над двумя другими. Их начальное сосуществование в рамках одной формы делает незаметными и более легкими взаимопревращения этих функций, а вскоре вместе с функциональной дифференциацией делает более легкой и дифференциацию их -видимых результатов.

Действие без реального объекта может быть точной копией предметного действия или абстрактной и условной его схемой. Образ, который строится на его основе, может быть простой актуализацией или воспоминанием, восстановлением в памяти факта, фиксированного в образе. Действие без реального объекта часто становится обрядом, т. е. стремлением реально вызывать представляемое событие. Когда образ еще тесно слит с породившими его движениями, и образу, и идее охотно приписывают непосредственную власть над вещами — то, что окрестили «магической силой». Не говоря о первобытных людях, у которых обряд является социальным институтом, иллюзия практической эффективности, которую сохраняет идея, имеет причиной недостаточное разграничение между различными областями сознания, как это наблюдается в детстве или же встречается при определенном эмоциональном состоянии у взрослого.

Жесты символизации, наиболее конкретным примером которых является действие без реального объекта, по мере того как они утрачивают свою непосредственную связь с действием или предметом, вполне могут способствовать отвлечению образа от вещей и переходу его в умственный план, где могут формулироваться все менее индивидуальные и субъективные и все более и более общие отношения. Но в той мере, в какой символизирующие действия необходимы для фиксации, воспроизведения и упорядочения понятий, они предписывают последним свои собственные, особые условия. Мысль становится бессильной, если вследствие растущей абстракции она порывает все связи с пространством, так как лишь пространство может постепенно привести мысль к предметам.

Движение перерастает само себя, превращаясь в знак. Оно может оставить графический след на стене или каракули на бумаге; этот результат может поразить ребенка, который пытается его повторить, включаясь, таким образом, в циркулярную деятельность, где жест, варьируя, все время сопоставляется со своим графическим следом. Но вскоре цикл нарушается либо подсказанной ребенку, либо спонтанной потребностью найти в линиях значение. При этом одно и то же значение может приписываться совершенно различным сочетаниям линий, не имеющих никакого сходства с действительным предметом. Затем ребенок составляет рисунок по теме,.

150

во элементы этого рисунка носят скорее условный, чем имитирующий характер. Именно отсюда и проистекает то, что обычно называют интеллектуальным реализмом ребенка в противоположность

зрительному реализму. Эта интуиция графического изображения может быть использована для обучения письму. Перевод звуков в линии не был создан на пустом месте, он предполагал графические способности и опыт.

Сами звуки, из которых складывается речь, не просто чередуются, сменяя друг друга. Они образуют системы, благодаря которым последовательность звуков сама по себе включает одновременное и более или менее обширное предвосхищение слов или фонетических элементов, которые должны быть произнесены, их взаимное расположение и точное распределение. Именно эта операция нарушается при афазии и вызывает у ребенка большие трудности в процессе овладения речью. Можно было бы показать, что афазия сочетается с нарушением умения размещать предметы в пространстве согласно воспринятой модели ¹.

Очевидно, в обоих случаях неудачи имеют одинаковую причину: нарушение динамической интуиции взаиморасположения тех или иных элементов. Такую интуицию можно представить как тесное взаимопроникновение движения и пространства, которое имеет место во всех областях умственной жизни. Таким образом, двигательный акт не ограничивается только областью вещей. С помощью средств выражения, являющихся необходимой поддержкой мысли, он вынуждает и мысль действовать в тех же условиях, в которых совершается сам. Этого не следует забывать при рассмотрении умственного развития ребенка.

Глава -четвертая **ПОЗНАНИЕ**

Появление речи у ребенка совпадает с заметным развитием его практических умений, благодаря чему сравнение поведения ребенка с поведением обезьяны -становится особенно поучительным. Так, сначала Бутан, а за ним другие, в частности Келлог и его жена, воспиты-

¹ См. третью главу второй части.

вали в одинаковых условиях детеныша обезьяны и ребенка. Они сравнивали их развитие в период до и после овладения ребенком речью. В начальном периоде и у ребенка, и у молодой обезьяны наблюдаются совершенно аналогичные реакции. Но когда ребенок овладевает речью, он быстро опережает своего компаньона. Например, если перед ребенком и обезьяной ставят рядом ящики, один из которых содержит лакомство, то тренировка, направленная на безошибочное нахождение лакомства, вначале дает сходные результаты. Но если порядок расстановки ящиков меняется, растерянная обезьяна пытается действовать наугад, ребенок же в том возрасте, когда он начинает говорить, очень быстро понимает изменившийся порядок расстановки ящиков.

Речь ребенка в это время находится еще в самом начале своего развития, и поэтому трудно предположить, что ребенок формулирует правило перемещения или совершает вычисления в уме. Скорее всего дело здесь заключается в обусловленной речью способности ребенка представлять себе траекторию и направление перемещений предметов, позволяющей восстановить их прежнее расположение. Эта способность возможна только тогда, когда зрение не приковано жестко к воспринимаемым предметам и может распределять их по воображаемой канве постоянных и взаимодействующих положений. Без этой способности человек не имел бы возможности представить себе какой-нибудь порядок, осуществить расположение элементов в последовательные серии.

От этой же способности зависит возможность правильно располагать последовательные элементы речи. Потеря одной способности влечет за собой потерю другой. Афазик не может указать направлений вверх, вниз, направо, налево и т. д., если у него закрыты глаза. Правильное же выполнение этого задания с открытыми глазами Сикман объясняет тем, что афазик показывает не направление, но предмет: вверх — небо, вниз — паркет, направо — руку; обычно держащую бритву, налево — руку, которой не пишут, и т. д.

Накладываясь на пространство вещей и действий, обязанная речи интуиция динамики позволяет воспринимать окружающий мир в процессе становления. Этим, однако, не исчерпывается функция речи и важные последствия овладения ею как для всего человечества, так и для от-

дельного индивида. Не говоря уже о социальных отношениях, которые становятся возможными благодаря речи и в то же время сами

формируют речь, не упоминая о том, что каждый язык заключает в себе и передает историю, следует подчеркнуть, что именно речь превратила в истинное познание ту смесь восприятия вещей и действий, которая составляла содержание сырого чувственного опыта индивида.

Речь не является причиной мышления, но она представляет собой инструмент мышления и неременную его опору в процессе его развития.

В тех случаях, когда наблюдается отставание речи или мышления, их взаимодействие . быстро восстанавливает равновесие.

Благодаря речи объектом мысли становится не только то, что навязывается восприятием, возникает возможность оперировать представлениями вещей, вызывать их в памяти, сопоставлять друг с другом и с непосредственно действующим объектом. Включая отсутствующее прошлое в настоящее, речь позволяет фиксировать, выражать и анализировать настоящее. Она накладывает на моменты текущего опыта мир знаков, являющихся ориентирами мысли в тех сферах, где она может следовать- по более свободной траектории, соединяя то, что было разъединено, и разделяя то, что было слито. Но это замещение вещи знаком происходит не без затруднений, не без конфликтов. Остается необходимость практически решать определенные проблемы, умозрительное 'рассмотрение которых делается возможным лишь позднее. В то же время представление, которому знак помогает принять четкие очертания, бесконечно усложняет умственную жизнь. Индивидуализируя то, что было смешано, увековечивая преходящее, представление заостряет противоположность между тем же самым и иным, сходным и различным, единичным и множественным, постоянным и преходящим, идентичным и изменчивым, покоем и движением, настоящим и будущим. Часто непоследовательность, удивляющая нас в ребенке, не имеет иных источников, кроме столкновения этих противоречивых понятий. Это происходит несмотря на склонность ребенка избегать противоположности, опуская их, и несмотря на большую помощь, которую он получает от взрослых в процессе усвоения речевых привычек и навыков мышления.

В случаях нарушения речи особенно отчетливо проявляются те трудности мышления, которые преодолеваются с помощью языка. Исследуя мышление афазиков, Гольд-штейн отметил у них отсутствие способности классифицировать предметы по признакам, совершенно очевидным, -но не относящимся в данный момент к интересам субъекта. В то же время они могут соединять самый разнородные предметы, если они касаются занимающей их в настоящее время темы. Так, один больной отказывается положить вместе штопор и бутылку на том основании, что бутылка уже откупорена. Другая больная объединяет коробку пудры и книгу, потому что эти предметы она собирает взять в дорогу. Во всех подобных случаях объективное существование вещей как бы утрачивается для больного: вещи воспринимаются им только в их связи с его «я». Этот эгоцентризм мышления является также эгоцентризмом речи. Оставаясь нормальной до тех пор пока дело касается конкретных обстоятельств жизни, речь афазика перестает быть понятной при описании самых простых вещей и событий, чуждых его личной жизни. Для такого больного невозможно отвлеченное перечисление имен, которые тем не менее употребляются правильно в нужный момент. Здесь напрашивается сравнение с ребенком, который употребляет и понимает слова лишь в зависимости от ситуации. Он также плохо отделяет ход событий или реальность вещей от самого себя и группирует предметы, следуя лишь связям, которые может установить между ними его собственная деятельность.

Характер переживаемых ребенком трудностей составляет и его силу, и его слабость. Впечатления и реакции данного момента начинают полностью поглощать его. Конечно, они изменяются или обновляются, но погруженный в их последовательность ребенок не способен охватить саму последовательность. Нельзя даже сказать, что он переживает непрерывное «теперь», так как это «теперь» ребенок не может противопоставить какому-то иному времени. Это неограниченное диффузное настоящее без образа воспоминания и без предвидения. Вместе с тем уже в этот период постепенно или мгновенно происходит изменение, которое еще не осознано. Ребенок, движимый своими желаниями или обстоятельствами, мо-

154

жет испытывать одновременно с этими желаниями также и ожидание. Одновременно со стремлением к новому предмету могут перестраиваться его действия. Однако и ожидания, и перестройка действий выступают лишь как состояние напряжения или

видоизменение тонической позиции. Ребенок не умеет объединить между собой различные моменты даже с помощью слабой или частичной связи. Смысл и применение слов «до» и «после» для него еще непостижимы, хотя он уже в течение многих месяцев владеет речью. И дело здесь не в трудности этих понятий самих по себе. Трудность заключается в том, что обозначение времени и его четкая идентификация требуют последовательного обозначения одного и того же периода времени различными терминами — «завтра», «сегодня», «вчера». Такая относительность связи слов и явлений предполагает удвоение плана психической деятельности, что возможно лишь на довольно высокой ступени умственного развития ребенка. Пока это удвоение отсутствует, непрерывность, связанность и дифференцированность мысли носят очень ограниченный характер. Механизмы практического действия складываются раньше механизмов речевого мышления. Поэтому ребенок, желая представить себе какую-либо ситуацию, вначале использует жесты. Жест предшествует слову, затем сопровождается словом, потом сопровождает слово и, наконец, в большей или меньшей степени поглощается словом. Сначала ребенок показывает, затем рассказывает и лишь позже может объяснить. Он ничего себе не представляет, если не изображает представляемого. Он еще не может отделить себя от окружающего его пространства. Это пространство является необходимым не только для его движений, но и для его рассказов. Своими движениями и выражением лица он как бы театрализованно представляет происшествия, которые вспоминает, изображая и размещая участвовавших в них лиц. Если у ребенка есть реальный собеседник, то кажется, что он хочет его развлечь своими жестами и восклицаниями. В действительности же просто все, что ребенком вспоминается, одновременно и рассказывается. Рассказ о конкретных обстоятельствах как будто бы необходим ему, для того чтобы вспомнить. Впрочем, часто под влиянием конкрет-

ности воспоминания нить рассказа обрывается или уходит в сторону. Этот этап развития ребенка соответствует устойчивому преобладанию двигательного аппарата над мыслительным. Без двигательного или громкого словесного выражения мысли не хватает силы, чтобы сформироваться или удержаться. Это вынесение вовне, или экстериоризация, подкрепляет одни циркулярные реакции, свойственные данному этапу, и тормозит другие. Механизмом экстериоризации является проецирование на окружающую среду выражаемых движениями представлений ребенка. Поэтому данный тип психомоторного равновесия получил название проекционной стадии мышления, остатки которой наблюдаются и у некоторых взрослых. Этот тип характеризуется чрезмерно косной связью мысли с ее предметом, которая называется «вязкостью мышления». Такая связь осуществляется через экспрессивное, или изобразительное, действие. Развиваясь по своим законам, действие делает мысль своей пленницей, вовлекает ее в свои системы, замедляя тем самым развитие мышления или изменяя его ход. Действие подавляет те простые суждения, которые позволяют мысли идти к своей цели, обходя конкретные промежуточные данные. Вследствие своего двигательного реализма экспрессивное действие мешает быстрому использованию словесных знаков и ориентиров, которые могут освободить мысль от конкретности названной вещи. Стадия экспрессивного действия характеризует еще недостаточную дифференциацию между прагматическим и концептуальным планами психической жизни. Однако последствия такой недифференцированности мышления ребенка выступают менее резко на фоне других его недостатков. Двигательный аппарат ребенка то служит для формирования и оформления его еще хрупких мыслей, то отвечает неконтролируемыми реакциями на случайные раздражения. Такие отклонения и перебои тормозят нормальное развертывание мысли, которая может даже утеряться, смешавшись со случайными реакциями. Сочетание вязкости мышления с его чрезмерной переключаемостью создает впечатление устойчивой направленности и подвижности мысли. На самом же деле происходит чередование ее назойливой повторяемости и легкой отвлекаемости. Рефлекс любопытства может по-

156

влечь за собой неожиданное включение в мыслительную деятельность совершенно чуждой ей темы. Как персеверация, так и сенсо-моторная безудержность ребенка в равной мере препятствуют развитию мысли. Несмотря на кажущуюся противоположность их результатов, за ними.

одинаково следует несвязность и раздробленность мыслей., При наличии проблем, связанных с упражнением мышления, этот разрыв неизбежно отрицательно влияет на способ решения этих проблем. Причиной несвязности мышления ребенка является также слабость его приспособления к предмету, вызвавшему двигательный, перцептивный или мыслительный акты. Объект приспособительной деятельности точно не определен и неустойчив; процесс приспособления плохо следует за изменениями, происходящими в объекте. Подобно котенку, растерянно застывшему на месте, когда клубок внезапно исчезает из поля его зрения, самый подвижный и жизнерадостный ребенок также испытывает моменты внезапной бездеятельности. Когда объект его мысли исчезает, на лице ребенка появляется выражение тупости, он часто и не пытается найти его вновь, а еще чаще начинает путать его с другим. Отсюда возникают зыбкие образы предметов, - затрудняющие идентификацию каждого из них и приводящие к их смешиванию. В этом находит свое основание мысль ребенка об их взаимопревращениях, которая не нарушается даже в результате контакта с реальностью. Поэтому нас не должны удивлять те фантазмагии, которым так верит ребенок.

Мысль ребенка обычно определяется как *синкретическая*.

Действительно, качественные характеристики умственных операций ребенка значительно отличаются от таковых взрослого. Взрослый человек называет, перечисляет и мысленно расчленяет объекты, события и ситуации. Его мысль оперирует терминами в определенном и постоянном значении, контролирует их точное применение к данной реальности, а затем восстанавливает целое из элементов, поскольку эта обратимость результатов есть единственная гарантия их правильности. Мышление, таким образом, использует и анализ, и синтез. Мысль ребенка, прежде чем овладеть всеми этими операциями, должна разрешить ряд сложных противоречий.

Прежде всего, правильное соотношение между словами и объектами наступает не сразу. Первые фразы ребенка

выражают желание или требование и состоят из одного слова, а чаще всего из одного повторяемого слога. Их смысл может меняться в зависимости от ситуации. Следовательно, в основном это фразы эллиптические, или поливалентные. Их смысл определяют обстоятельства, а не наоборот. Их структура может постепенно развиваться, но цель их остается волюнтаристической и экспрессивной. Эти первые фразы выражают порыв или аффективное состояние субъекта, а не природу или вид предмета. Когда наступает возраст быстрого развития «словесного знания» (Гольдштейн), то вначале это знание имеет форму мнемонических комплексов, запоминаемых более или менее ради них самих или связанных с реальностью лишь глобальными и неопределенными отношениями. Часто ребенок лишь после многочисленных проб может понять смысл речи, распознать отдельные ее элементы и правильно применить каждый из них в соответствующем значении. Связи между этими элементами, как и между сочетаниями, из которых они выделены, долгое время остаются более прочными, чем их точное отношение к объектам. Вербальное выражение мысли часто вводит в заблуждение ребенка, замещая собой его непосредственный опыт с вещами. Когда позже ребенок приобретает школьные знания, конфликт между вещами и словами не исчезает. И чтобы понять некоторые противоречия в ответах, которые ребенок дает на вопросы и фразы, нужно уметь понять, какие колоссальные усилия необходимы ребенку для обобщения трех источников познания: непосредственного опыта, словаря и основных традиций.

Но представление, которое неизбежно возникает между словом и предметом как их общий след, начинает, в свою очередь, противопоставлять собственные требования характеристикам непосредственного опыта. Представление требует стабилизации и разграничения. Возникая в уме ребенка, оно противоречит его динамической интуиции ситуаций. В то время как все в мышлении ребенка было слиянием желания и объекта, автоматизмов и орудия, пространства и движения', представление различает, расчленяет, лишает движения. Будучи еще тесно спаянным со своим конкретным и словесным прототипом, представление инертно и не может изменяться в соответ-

См. третью главу третьей части.

158

ствии с разнообразием отношений. Оно делает непонятным для ребенка то, с чем он чаще всего сталкивается,— изменение.

Присутствуя при становлении чего-то, ребенок охотно поступил бы так, как поступали элеаты, для которых представление о каждом последовательно занимаемом положении маскирует движение в целом, или как одержимые, у которых восприятие или представление опасного предмета вызывает потерю чувства места, времени и даже разделения субъекта и объекта (похороны неизвестного лица кажутся им затрагивающими их собственную личность).

Эти люди соответственно верят, что опасность может быть устранена представлением оборонительного действия или заклинанием.

Синкретизм порождает сходные эффекты. Он представляет собой компромисс формирующегося представления и усложняющегося опыта. Для того чтобы точнее определить синкретизм, лучше всего сравнить его с основными особенностями мысли взрослого. Сначала об операциях анализа и синтеза. Ребенок не умеет разлагать целое на части и снова объединять части в целое. Он смешивает части и целое. Восприятие вещей или ситуаций остается глобальным, без различения деталей. Между тем нам часто кажется, что внимание ребенка устремлено на детали предметов. Иногда он замечает даже такие тонкие и неожиданные детали, которые ускользают от взрослых. Однако ребенок воспринимает эти детали как самостоятельный объект, а не как части целого, и именно поэтому он оказывается чувствительным к ним. Внимание же, обращенное к нерасчлененному целому, отвлекается от деталей, и они воспринимаются как нечто совершенно побочное. Восприятие ребенка, следовательно, может быть скорее определено как единичное, а не глобальное. Оно обращено на последовательные единства, независимые друг от друга или, вернее, не имеющие между собой ничего общего, кроме их последовательности. Однако порядок их следования, замеченный ребенком, может оставить в его апперцепции и памяти не только простой след, но и превратиться в более или менее аморфную структуру, которая подменяет для него структуру вещей.

Единицы восприятия ребенка, однако, различны: содержанием одних являются целостные ансамбли, в других же представлены простые, неразложимые далее детали.

15С.

Эти факты, выявленные в разных экспериментах, привели одних психологов к заключению, что зрительное восприятие ребенка направлено на неразложимое целое, а других — к выводу, что ребенок способен воспринимать лишь изолированные элементы ансамбля. Буржад талантливо доказал, что в первом случае воспринимаемые ансамбли отличались однородностью и внутренней связанностью, во втором же случае в них на первый план выступала разобщенность и разнородность их частей. Способность восприятия ребенка образовывать конфигурации проходит ряд ступеней и меняется в зависимости от условий. Перцептивные конфигурации могут варьировать по объему и устойчивости. Чем менее связными будут структуры демонстрируемых ребенку объектов, тем менее обширными и устойчивыми будут перцептивные констелляции. С возрастом быстрее всего развивается возможность расширения объема этих констелляций, т. е. включения в них большого числа компонентов. Анализу же в продолжение долгого времени мешает слабая связность структуры воспринимаемого целого, ибо анализ всегда предполагает некоторый синтетический ансамбль, частью которого является выделенная деталь.

Проявления синкретизма тем более сложны, что он не является просто деятельностью, в которой лишь чего-то недостает. Синкретизм по своему полноценная деятельность, соответствующая реальности. В нем наблюдаются такие общие закономерности психической деятельности, как антиципация. Уже животные, обучившиеся реагировать определенным образом на какую-либо фигуру, проявляют эту же реакцию и на часть фигуры, как бы дополняя ее отсутствующими частями. Этот факт постоянно обнаруживается в самых элементарных формах поведения, его находят и в восприятии. Но часть предмета, вызывающая ту же реакцию или тот же ответ, что и вся фигура целиком, не обязательно вызывает в представлении структуру целого. Случайная деталь, постоянно содержащаяся в определенном предмете, может действовать так же, как существенный его компонент. Именно это и происходит с предметами более сложными, чем геометрические фигуры, и имеющими большое количество деталей.

Этот факт становится еще более очевидным, когда дело касается не отдельного объекта или образа, а закон-

160

ченной и конкретной ситуации. Если ситуация в целом вызывает достаточный интерес, в нее легко включаются случайные элементы, для закрепления которых даже не требуются повторения. Эту смесь

случайного и существенного часто можно наблюдать в поведении, рассказе и объяснениях ребенка. Впечатления, объединенные внешними или личными обстоятельствами, обычно сливаются настолько, что становятся взаимно эквивалентными. Любое из них может обозначать или вызывать в памяти весь комплекс. В памяти взрослого сохраняются некоторые воспоминания подобного типа: неповторимый колорит какого-либо момента или события, обычно относящегося к детству. Такая личностная окраска зависит от совершенно второстепенных черт, выступающих как бы конденсаторами аффективного состояния. Подобные воспоминания можно противопоставить классифицирующему и рациональному виду памяти. У ребенка еще не существует классифицирующих схем. Это и определяет ярко выраженное и неразложимое своеобразие его впечатлений и воспоминаний.

Еще более фундаментальным фактом является смешение ребенком субъективного и объективного, порождающее те особенности мышления, которые были названы Леви-Брюлем партиципацией. Ребенок не умеет еще отвлечься от зрелища, которое его захватывает, или предмета, который ему хочется получить. Таким образом, жизнь ребенка как бы дробится на фрагменты различными ситуациями, с которыми ребенок поочередно смешивает себя. Эти ситуации настолько проникнуты его аффективной сущностью, что часто в них заключено больше личностных моментов, чем объективного содержания самих событий. Хорошо известно, что в определенных обстоятельствах впечатления или рассказы ребенка носят настолько искаженный характер, что их можно противопоставить этим обстоятельствам, как ложь истине. Если же речь идет о вещах незначительных самих по себе, то их искажение рассматривается как игра фантазии ребенка. В обоих случаях имеют место различные степени внедрения субъекта в объект.

Смешение субъективного и объективного вполне естественно переносится в сферу представлений и слов, выражающих эти представления. Представление является отражением взаимодействия субъекта и объекта.

Благодаря представлению опасный предмет может вызвать страх даже при отсутствии непосредственного физического контакта с ним. В плане представления можно удовлетворить желания, не прибегая к соответствующим материальным эквивалентам. Изображение может стать для ребенка своеобразной аллегорической реальностью, Ребенок охотно верит, что его словесные угрозы имеют силу практической мести обидчикам. Он может даже ограничиваться страстным стремлением наказать противника-считая, что это стремление будет иметь какие-нибудь результаты. Эту особенность поведения ребенка можно сопоставить с тем, что называлось «магическим верованием». Подобное верование ребенка не содержит ничего магического, оно не имеет ничего ритуального и целиком спонтанно. Оно представляет собой простое следствие недифференцированноеTM, существующей между умственным и моторным планами действия, между «я» и внешним миром.

Это начальное смешение «я» с другими людьми влечет за собой также недостаточное различие людей друг от друга. Когда маленький ребенок обращается к любому мужчине, которого он видит, со словом «папа», нельзя считать, что он отождествляет этих людей со своим отцом или включает их в категорию, обозначаемую именем одного человека, так как не владеет другим обобщающим словом. Ребенок в этот момент реагирует на ансамбль, включающий определенные знакомые ему черты и поэтому генерализующийся с другим, отличным, но имеющим те же компоненты. Только тогда, когда ребенок станет способным отличать свои собственные реакции от их внешних возбудителей, начнут дифференцироваться и эти возбудители, т. е. на фоне их сходства выступит и специфическая структура каждого. Единичное и общее, об относительном приоритете которых любят спорить философы, в действительности выступают в единстве и действуют одновременно. На стадии синкретизма существует явление, которое предшествует и единичному, и общему, не будучи ни тем, ни другим, так как субъект в этот период не может не смешивать свое существование с элементами окружающей действительности, препятствуя тем самым дифференциации побудительных причин его деятельности и их классификации в определенные, постоянные и независимые от его личности группы.

162

Чтобы различать друг от друга индивидов, нужно уметь противопоставлять тождественное сходному и соединять его с различным. Простое сходство двух существ не должно влечь за собой

их ассимиляцию в сознании. Но такая ассимиляция оказывается правомерной, когда дело касается одного и того же индивида, характерные признаки которого могут претерпевать значительные изменения. Известно, как малейшая вариация прически или одежды знакомого человека может испугать маленького ребенка.

Одновременное узнавание и неузнавание вызывают нарушение психического равновесия, приводящее к возникновению страха¹. Раннее узнавание грудным ребенком своей матери не является подлинным узнаванием; это ответ на совокупность ситуаций, которые многочисленными и крепкими нитями связывают грудного ребенка с матерью.

Неизменность, которую требует ребенок от привычных ему предметов, не является абсолютной. Она ограничивается его возможностью, иногда весьма незначительной, распознавать различие. Правда, объединение ребенком предметов, незначительно отличающихся друг от друга, может создавать иллюзию, будто он правильно оценивает эти различия как несущественные нюансы. В действительности связь вещи с ее качествами ребенок воспринимает очень узко и односторонне. Для него вещь не является тождественной самой себе. Она диссоциируется на столько предметов, сколько у нее последовательных аспектов, и ассимилируется со всеми объектами, частично сходными с ней. Одна общая черта может повлечь за собой полное совмещение разных предметов. Неумение ребенка различать вещь и ее одновременные или последовательные аспекты вытекает из его неспособности представить эти аспекты как независимые, или «категориальные», качества.

Следует напомнить еще раз, что изучение афазии может выявить такие случаи регрессии, которые помогут осветить начало интеллектуального развития ребенка. Отождествление качества со знакомой конкретной вещью позволяет больному сказать, например, что малина красная, в то время как образцы красной шерсти он красными назвать не сумеет (Гольдштейн). Могут сказать, что

¹ См.: H. W a l l o n, *L'enfant turbulent*, I partie, chap. 1.

в первом случае имеет место простая ассоциация качества и названия вещи, а во втором — неспособность вспомнить слово в присутствии предмета, который должен быть описан. Но ведь эта невозможность вспомнить как раз и доказывает, что ранее наименованный цвет не воспринимался как цвет всех красных предметов; слово в первом случае обозначало цвет только одного конкретного предмета. Являясь как бы слитым с предметом, словесное обозначение его качества не могло быть вызвано в нужный момент отдельно от названия предмета. Более того, слово-определение 'относилось не только к одному конкретному качеству, но и к единственному его нюансу. Все предметы, оттенок которых хотя бы немного отличался от цвета малины, отбрасывались как не красные. Может быть, это объясняется узостью апперцепции и узнавания цветов? Нет. Получив задание подобрать к красному цвету подобный ему, больные объединяли его с совершенно иным по тону цветом, но гармонизировавшим с ним либо по яркости, либо по характеру эстетического воздействия. Больные нередко хорошо и даже тонко схватывают качественные сходства или соответствия, но каждое из этих подобий само по себе не может стать принципом классификации. Отношения и системы цветов воспринимаются лишь конкретно, и качества цветов не могут стать каждый в отдельности исходным моментом для группировки предметов.

Аналогичным образом ребенок вначале может лишь бессистемно комбинировать разные качества предметов, не будучи в состоянии расположить их в определенном порядке путем систематических сравнений. Происходит это потому, что воспринимаемые качества еще не перешли в план функционирования категорий. Степень абстрактности или конкретности принципов классификации свидетельствует об уровне развития психики ребенка. Пока не преодолен отмеченный этап, ребенок испытывает огромные трудности, сталкиваясь с простыми, казалось бы, проблемами.

Так, например, ребенку предлагается тест Бэрта, требующий ответить, у какой из трех девочек наиболее темные волосы, если известно, что у первой из них волосы более темные, чем у второй, но светлее, чем у третьей. Эта задача не может быть решена легко и уверенно до тех пор, пока ребенок не способен отнести указанный цвет

164

к категории цвета, т. е. к цвету, который должен стать независимым от всех отдельных предметов и может служить для их классификации.

Точно так же абсурдность утверждения ребенка, будто он имеет трех

братьев, одним из которых является он сам, не может быть ни опровергнута, ни объяснена, если качества «брата» связаны с конкретным индивидом. Лишь постепенно происходит отделение качеств от конкретных вещей, и взаимозаменяемость качества и вещи уступает место абсолютной определенности качества.

Итак, связь определенных качеств с предметом должна быть только относительной, иначе тождественность предмета растворится в его различных аспектах и затрагивающих его отношениях. Но этому требованию относительности качеств противопоставляется совершенно обратное требование, хотя и преследующее ту же цель: требование приписать каждому объекту определенные, устойчивые специфические качества — цвет, форму, размеры. Благодаря этому он остается самим собой и противопоставляется другим. Эта тождественность качества объекта не дана непосредственно в восприятии. Она является результатом различных, часто непредвиденных контактов чувствительности с вещами. Развитие этой качественной идентификации происходит значительно раньше, чем развитие категорий, однако необходимо, чтобы в дальнейшем она достигла уровня категоричности.

Для того чтобы представить себе этот процесс во всей его простоте и первоначальной ригидности, можно еще раз обратиться к примерам из области патологии. В некоторых состояниях депрессии и одержимости больные говорят об ощущении стабилизации и страшной схематичности их впечатлений. Все впечатления смешиваются с неким образом-пределом, в котором исключено все случайное и изменчивое. Небо кажется абсолютно синим, как небо Италии на олеографиях, земля — коричневой, лес — зеленым, дома — белыми, форма цветов — необыкновенно правильной. Подобное явление наблюдается при восприятии или воображении любых предметов.

Для того чтобы подтвердить эти описания, у детей недостаточно развиты речь и средства сравнения. Но, по-видимому, В. Штерн без достаточных оснований ратует за то, чтобы разъяснять детям цвета, связывая каждый

⁰ Психическое развитие ребенка

с предметом, по отношению к которому цвет является отличительным и как бы основным признаком: синий для неба, зеленый для дерева и т. д. Очевидно, этот педагогический прием является спорным. Такая идея могла возникнуть у Штерна, конечно, только под влиянием того, что он сам назвал «конвергенцией» в отношении языка, т. е. того изменения в манере говорить, которое безотчетно возникает у взрослого, стремящегося, чтобы его речь была близка к речи ребенка и стала для него более понятной. Впрочем, многочисленные примеры и опыты показывают, что в восприятии ребенка незавершенность промежуточной формы, случайное доводится до законченного, до крайнего, до типичного. «С» — незаконченная окружность — воспринимается как «О». Лишь постепенно с возрастом становятся ощутимыми незначительные различия. Механизм этого обогащения восприятия, по мнению Коффки, тот же самый, что и механизм нормализации, фиксирующий качества, свойственные каждому предмету; это существование более или менее дифференцированных перцептивных структур.

Хорошо известно, что цвета меняются в зависимости от освещения, что они неодинаковы в полдень, утром и вечером, так как состав света различен. И тем не менее цвет, свойственный каждому предмету, сохраняется. Речь идет здесь не об интерпретации или вторичной коррекции, но о значительно более простом факте. Коффка сопоставляет этот факт с опытом, проведенным Кёлером над курами, которым он давал клевать зерна на площадке, одна половина которой была белой, а другая — серой. Зерна на серой половине были приклеены к полу, и курица очень быстро начинала клевать зерна только на белой половине. Если в результате затемнения белая половина отражала меньше света, чем перед этим отражала серая половина, то курица всегда искала корм на серой. Следовательно, реакцию вызывает не какая-то определенная степень освещения, но соотношение освещенностей. Этот факт был давно известен в области восприятия и назывался «альбедо». Опыты Кёлера помогли показать, что он наблюдается и в относительно элементарном поведении. Система связей, сохраняющая за каждым предметом его собственную окраску, — это результат образования структуры. Нет изолированных впечатлений. Все окру-

166

жающее воспринимается в форме комплекса или структуры. Каждый элемент получает свое значение в зависимости от целого. Но в одном и том же мире впечатлений возможны и даже совместимы друг с другом

многие виды разнородных структур. Структура объекта включает од-
новременную фиксацию свойственных ему качеств. Но и эти качества,
и сам объект могут также входить в другие комплексы, структура
которых заставляет их служить другим целям. Обычная используемая
взрослыми структура — это предметная структура. Часто стремление
художника или изобретателя состоит в том, чтобы превратить эту
структуру в другую, в которой растворился бы привычный и
традиционный аспект предмета. Структуры, доступные ребенку, в
различной степени отличаются от систем, принятых взрослыми.
Прогрессивная дифференциация цветов у взрослого, по мнению
Коффки, зависит от структуры. Когда цвет узнается или по крайней
мере становится способным вызвать реакцию, то это значит, что он
начал отделяться на общем недифференцированном фоне от других
подобных цветов. Контраст делает различие более эффективным.
Прежде всего различаются светлые тона по противопоставлению с
темными, которые, впрочем, тоже скоро начинают различаться
благодаря светлым тонам. Теплые тона начинают отличаться от
холодных оттенков: например, все теплые тона обозначаются словом
«красный» в отличие от светлого и темного, которые называются
белым и черным (Хильда Штерн в возрасте 3 лет и 2 мес.). Порядок
последовательного различения цветов, который описывают авторы,
объясняется переходом от сильно контрастирующих структур к
структурам с более тонкими различиями. И наоборот, происходит
смешение цветов менее контрастных: синего и зеленого, зеленого и
белого, желтого и белого, фиолетового и синего. Благодаря связи
между физическими условиями света и физиологическими условиями
органов чувств, развитие цветового зрения является одинаковым у всех
детей, подвергнутых наблюдению. Однако существуют некоторые
расхождения между наблюдениями Шина и Штерна, впрочем, легко
объяснимые. В одном случае ребенок воспитывался в Калифорнии,
стране с богатой растительностью, в другом — среди камней города.
Следовательно, окружение могло повлиять на порядок различения
цветов.

Особенно существенной для опознания объекта является его форма. Образы, возникающие на сетчатке, чрезвычайно разнообразны. Образ изменяется с каждым перемещением угла зрения и изменением положения предмета. Результат этих различных впечатлений, однако, единый и постоянный. Согласно К. Бюлеру, эта константность образа объясняется особенностями памяти. Коффка оспаривает это положение, доказывая, что восприятие формы не является простым суммированием впечатлений по типу коллективных образов Гальтона. Оно непосредственно. Каждый образ предмета — это определенная система отношений между целым и его элементами. Образ возникает непосредственно, как таковой, а не является результатом последовательных исправлений восприятия. Но между различными образами возникает конкуренция и побеждает тот образ, структура которого оптически более проста. Таким образом, одерживает верх ортоскопический аспект.

Законно ли, однако, изолировать зрительные впечатления от всех тех, которые также связаны с формой предмета? Разве наблюдения Кёлера над шимпанзе не показали, в противоположность этому, что в структуру поведения шимпанзе при виде желаемой добычи включается вся ситуация в целом, т. е. появляющаяся вместе с оптическими ориентирами интуиция ограниченности движений и интуитивная потребность в инструментах, которые могут дополнить движения. Предмет, как таковой, также определяет ситуацию, вызывающую целую серию действий, которые становятся неотделимыми от зрительного образа этого предмета. Отбор, являющийся результатом таких проб, предполагает в качестве принципа, по которому он происходит, сумму потребностей и средств, связанных с предметом и слитых с его использованием, т. е. функцией и значениями, в которые, в частности, входят двигательные и тактильные факторы. Бесспорно, речь идет не о конгломерате различных впечатлений. Восприятие едино, непосредственно и просто. Но результаты предшествующего опыта могут быть включены в данную структуру, не нанося ущерба ее целостности. Таким образом, структура восприятия является результатом функциональной зрелости и опыта — в пропорциях, изменяющихся согласно обстоятельствам.

168

Если ортоскопический образ предметов — один из аспектов среди бесчисленного множества других — воспринимается как правильный образ, то не происходит ли это по причине манипулирования предметами, которое не знает законов, иллюзий перспективы? Если

восприятие связано с предметом, если оно не является только чисто сенсорным фактом, то не требует ли единство структуры восприятия согласованности между его зрительным и другими факторами? Кроме того, сама наибольшая оптическая простота ортоскопических аспектов является весьма относительным понятием. Очевидно, эти аспекты не преобладают у шимпанзе, так как оказывается, что они не умеют вертикально поставить друг на друга два ящика, которые должны послужить им трамплином. Оптическая простота предполагает интуицию вертикальности, которая, возможно, тесно связана с восприятием горизонтальности и прямоугольное™. Не должен ли ребенок обучиться такому восприятию? Кажется, что восприятие этих качеств объектов не является непосредственным: каждое из малейших перемещений изменяет ориентацию предметов. Следовательно, не существует направления линий более частого, привилегированного или типичного.

Требующая использования ортоскопических **аспектов** проблема равновесия возникает лишь в определенный период развития ребенка: она связана как с равновесием вещей, так и с собственным равновесием ребенка. В этот период ребенок с одинаковым увлечением стремится нагромоздить вертикально предметы так, чтобы они не упали, и пытается проделывать более или менее акробатические опыты, рискуя упасть сам. Быть может, понятие о вертикальном положении как стабильной оси вещей находится в связи с вертикальным положением человека, обучение которому стоит ребенку таких значительных усилий. Таким образом, в ортостатическую структуру, которая регулирует не только восприятие предметов, но также и возведение из них пирамид, включается, в конце концов, состояние равновесия самого ребенка — необходимое и решающее условие воздействия ребенка на предметы¹.

Наконец, к константности формы и цвета присоединяется константность величины, обеспечивая сохранение

¹ См. четвертую главу третьей части.

тождественности воспринимаемого предмета. Рост человека катается одинаковым на расстоянии одного метра и четырех метров, хотя образ, возникающий на сетчатке, сводит его до четверти метра. Однако на большом расстоянии он все-таки кажется меньшим. Деревня на горе неизбежно производит впечатление игрушки. Следовательно, проверка правильности восприятия, по-видимому, происходит в особой системе ориентиров, которые должны установить границы привычной и предусматриваемой зоны действий. Штерн говорит в этом случае об ассоциации между тактильным и зрительным впечатлениями. К этому нужно добавить двигательные и локомоторные впечатления. Поправка величины согласно расстоянию является столь необходимой в плане непосредственного действия, что она не может быть привилегией только человека. Как и следовало ожидать, на это способна обезьяна и, несомненно, многие другие животные. Кёлер приучал шимпанзе брать пищу в ящике больших размеров, чем другой, стоящий рядом с ним, затем он отставлял большой ящик назад таким образом, что его величина в соответствии с изображением на сетчатке казалась меньшей, чем величина второго ящика. Обезьяна тем не менее не ошибалась.

Следует, однако, отличать проблему установления практической корреляции между двумя изменяемыми величинами, какими являются расстояние и размер или объем и вес, от проблемы создания образа, в котором это соотношение было бы закреплено постоянно и объективно. Коффка считает, что истинное постоянство образа, вне зависимости от расстояния, достигается не ранее чем в 7 лет. Он видит в этом скорее результат созревания, чем обучения. К. Бюлер, напротив, настаивает на необходимости обучать ребенка отличать величину предметов на сетчатке от их истинной величины. В качестве доказательства трудности согласования между собой различных сетчаточных величин одного и того же предмета он напоминает об интересе ребенка к сказочным гигантам и карликам. Бюлер видит здесь пример игры-упражнения в определении действительной величины существ. Но совершенно очевидно, что он смешивает здесь два различных плана: план образов, возникающих на сетчатке, и план умственных образов, представлений.

Сетчаточный образ не имеет собственного психологического существования, а умственный образ не является

170

его простой копией. Ложная проблема возникающего на сетчатке перевернутого образа, который якобы в уме воспринимается в

правильном положении, не должна повторяться в отношении следующих друг за другом различных величин одного и того же предмета на сетчатке. Каждый из этих образов, как таковой, не является предметом восприятия. Восприятие стремится уловить то, что существует в действительности, а не просто отразить субъективное впечатление и тем более чисто физиологический процесс. Подобно тому как восприятие часто предвосхищает еще не появившиеся предметы, оно может также предвосхищать и последовательные, связанные друг с другом изменения одного и того же предмета. Очень рано ребенок видит приближающиеся к нему или отдаляющиеся от него предметы; и, по мере того как его взгляд приобретает возможность приспособляться к перемещениям, предмет остается для него тем же самым предметом, и, каковы бы ни были внезапные изменения его размеров на сетчатке, он сохраняет один и тот же размер. Но соотносясь с чем ребенок измеряет предмет? Его масштаб не совпадает с масштабом взрослого. Общеизвестен тот факт, что когда мы внезапно оказываемся перед предметами и местами, воспринимавшимися нами в детстве, то обычно всегда удивляемся тому, насколько они малы. Следовательно, ребенок приписывает вещам большую величину. Это зависит не от образа, возникающего на сетчатке,— он такой же, как и у взрослого,— но от общего поля деятельности ребенка: размах его движений непропорционально мал по сравнению с предметами, предназначенными для взрослых. И создаваемый ребенком в практическом взаимодействии с вещами динамический телесный образ самого себя становится субъективным и практическим эталоном, который ребенок применяет к вещам. Однако существование такого субъективного эталона вовсе не доказывает, что ребенок не способен воспринимать тождественность объекта, представленного в двух различных размерах. Он, например, очень рано узнает людей на их фотографиях. Само по себе наличие эталона еще не обеспечивает создание шкалы, так как для этого необходимо было бы перевести этот эталон в план категорий, т. е. установить с их помощью порядок, который был бы независим от каждой частной

реальности, а особенно от субъективной реальности, служащей основой эталона ребенка.

Ребенок постоянно сравнивает самого себя с каждой вещью. Он интересуется очень большими предметами и еще больше очень маленькими, над которыми он может господствовать и испытывать свое могущество. Он подолгу теребит в своих маленьких пальчиках какие-то крошки и расчленяет насекомых, которых ему удастся схватить. Размеры вещей начинают располагаться вокруг него как бы островками, причем ребенок пытается понемногу совместить их друг с другом. Склонность, испытываемая ребенком к гигантам и карликам, проистекает главным образом из их отношения к его собственным размерам; они составляют вместе с ним некую структуру, основанную на контрасте. Их противопоставление (мальчик с пальчик и людоед) кладет начало ряду, в котором ребенок пытается заполнить пустоты. В тот момент, когда действительная реальность и конкретные интуиции не будут ежеминутно необходимы для практического или мысленного восполнения пустот, величина из непосредственно воспринимаемого явления превратится в категорию.

Переход от восприятия к категории или, вернее, их чередования и комбинации наиболее очевидны в обучении и в использовании исчисления. Начало овладения счетом в возрасте от 3 до 5 лет совершается чрезвычайно медленно. Появляются отдельные наметки, вначале не связанные между собой. Ребенок, кажется, хочет пересчитать расположенные перед ним предметы, повторяя последовательно перед каждым какое-либо слово, например «ако» (encore— еще), которому он противопоставляет другое слово, как например «пата» (parti — ушедший), в отношении тех предметов, чье отсутствие он констатирует. Создается впечатление, что ребенок действует по принципу сложения и вычитания. Быть может, дело только за тем, что ему не хватает необходимых слов, чтобы зафиксировать результаты своих действий. Но названия чисел, которые он затем выучивает, очень долго будут им употребляться не к месту. Правильное употребление слов «два», затем «три» будет задолго предшествовать правильному употреблению всех остальных.

Когда позже ребенок научится называть числа по порядку, применяя их к серии предметов, последний термин будет обозначать последний предмет, а не общую сумму:

172

ребенку неизвестен переход от порядкового числительного к количественному; затем число, обозначающее сумму, будет

применяться только к данной совокупности предметов, и никакой иной. Ребенок знает, что у него на руке пять пальцев, и считает их, но он не знает, сколько пальцев на руке его бабушки. Это докатегориальная фаза числа: число для ребенка представляет собой качество, принадлежащее данному предмету или группе предметов, а слова, обозначающие числа, долго употребляются случайно, очевидно, потому, что интуиция не в состоянии выделить группы, с которыми могли бы быть связаны числовые термины. Единственными группами, которые ребенок узнает задолго до других, являются те, структура которых наиболее элементарна: «два», затем «три». Попытки перечисления вначале просто следуют за интуитивной и глобальной перцепцией количества. Бинэ первый попытался выяснить, при каком максимальном количестве объектов и каком минимальном неравенстве ребенок способен установить на различных возрастных ступенях, которая из двух кучек предметов больше или меньше. Декроли проделал аналогичные опыты, но предлагал при этом ребенку уравнивать две группы предметов, которые различались между собой одной или двумя единицами. Эту задачу дети долгое время решали единственным способом: они изымали часть предметов из большой группы, не пытаясь их прибавить к маленькой. И не потому, что одно действие само по себе было менее легкое, чем другое, но без сомнения потому, что действие прибавления раньше, чем стать привычным и автоматизированным, требует интуитивного предвосхищения еще не осуществленного результата действия, в то время как действие вычитания влечет простое уменьшение чего-то непосредственно воспринимаемого. Таким образом, конкретные и специфические интуиции являются сначала непременным условием наиболее простых операций. Опыт показал, что полезно заставлять ребенка сравнивать, дробить и восстанавливать реальные количества, предоставляя ему возможность опираться на непосредственную интуицию последовательно получаемых групп и структур, для того чтобы ребенок мог лучше понять значение и применение чисел. И только после этого он сумеет пользоваться ими в качестве абстрактных понятий в плане категорий.

Познание требует не только распознавания предметов и их классификаций, т. е. разнесения по различным рубрикам соответственно их качествам и количеству. Бесспорно, план представления необходимо требует заключения содержания опыта в рамки различных классов или статических определений. Но реальный контакт с вещами и потребность совершать действия над ними заставляет ребенка выйти из этих рамок. Было бы неточно сказать, что ребенок держится только в плане непрерывного настоящего времени. Скорее он находится в плену того, что мы называем данным моментом, т. е. он постепенно овладевает моментами, составляющими содержание его восприятия и деятельности.

Но с переживанием теперешнего момента у ребенка одновременно слито чувство его преходящего характера, его транзитивности. Эта транзитивность должна будет перейти в план представления, т. е. получить стабилизированную формулу, учитывающую изменение и становление и включающую движение в уравнивающую его структуру. Этой субъективной потребности и этой необходимости объективного действия отвечает понятие причинности. Ребенок овладевает этим понятием лишь постепенно.

Первые связи между понятиями ребенка относятся, по выражению Штерна, к *трансдуктивному* типу. Это не простая последовательность, но переход '. Связь существует в мысли или представлении о чем-либо, что идет после чего-нибудь. Такая связь представляет собой новый случай синкретического смешения субъекта и объекта. Осознание себя, сопровождающее деятельность, вводит между этими смежными моментами нечто вроде взаимной принадлежности. Различие между самим действием и предметами действия еще не установлено, и они, будучи объективно различными, как бы ассимилируют друг друга. Трансдукция имеет тенденцию выражаться в метаморфозах. Так, в сказках одна и та же вещь может последовательно становиться многими другими вещами, оставаясь в то же время сама собой. В этом, бесспорно, заключается чудо и для самих детей, но оно требует определенной легковерности, источники которой находят-

' Имеется в виду переход от частного к частному, минуя общее. (Прим.

ред.)

174

ся в том, что дети обязательно смешивают изменения объекта с превращением его в другой предмет. Совмещение тождественного и различного неизбежно принимает радикальную форму, когда предмет и его качества составляют нерушимое и единое целое, где каждый

оттенок представляет собой не простую ступень качественной шкалы, но выражает часть сущности вещи. Пока категориальный анализ предмета невозможен, предмет лишь противопоставляется всем другим. В таком случае уверенность в изменяемости предметов делается тождественной с верой в возможность их взаимного превращения.

Эта вера во взаимопревращение предметов встречается тем меньше препятствий, чем сильнее у ребенка выражена прерывность и повторяемость его мысли¹. Поскольку при любом видоизменении объекта ребенок пытается приспособиться к нему как к новому, реальность объекта начинает для него носить прерывистый характер. В интервале рефлекс любознательности и аффективные реакции могут изменить поле познания, в результате чего произойдет изменение той структуры, в которую был включен данный предмет. Поэтому его можно будет рассматривать поочередно то как тождественный самому себе, то как иной. Каждое возвращение к предмету сочетается с возвращением к прошлым действиям, сохранившимся в психомоторном или умственном аппарате. Благодаря этому требуемые новым предметом реакции соединяются с реакциями на предшествующие предметы. Эта субъективная ассимиляция может объяснить некоторые иллюзии, которым ребенок должен противостоять, и крайности решений проблемы тождественного и различного, которые ребенок должен принять.

Разум ребенка далеко не бездействен в этом переплетении мыслей.

Пиаже привел хороший пример трансдукции в своих опытах, требующих выбрать из ряда данных фраз ту, которая была бы тождественна по смыслу предъявляемой ребенку пословице. Он установил, что ребенок объединяет любую пословицу с любой фразой и без затруднений оправдывает самое бессвязное соединение. Мысль ребенка, переходя от одного предмета к другому, открывает или создает аналогии, невозможные без чередующегося, эпизодического, частичного затемнения одного из сравниваемых объектов другим и без взаимной

¹ См. вторую главу третьей части.

ассимиляции их частей с помощью мысленных схем. Происхождение же этих схем скорее субъективное, чем отражающее особенности предлагаемой реальности. Мысленные операции, таким образом, более или менее вытесняют действительные свойства объекта мысли.

Мысль ребенка можно было бы рассматривать как относящуюся к описательному типу, но с серьезными оговорками. Ребенок больше рассказывает, чем объясняет. Он не знает других отношений между вещами или событиями, кроме последовательности возникающих у него представлений об этих вещах и событиях или же последовательности в рассказе о них. Его любимые слова, употребляемые для связи,—это «потом», «когда», «тогда», «вдруг», «однажды» (откуда, без сомнения, произошел оборот «был однажды», встречающийся в сказках). Различные обстоятельства ребенок связывает между собой лишь произвольно — согласно случаю, желанию данного момента, привычным или только что возникшим схемам. В итоге не создается подлинного единства реальности или смысла. У ребенка отсутствует та пропорциональность между частями, которая придает рассказу или поведению большую выразительность или большую убедительность: между событиями и их различными предпосылками необходима своего рода эквивалентность, хотя бы неожиданная или удивительная. Установление этой эквивалентности, необходимое для того, чтобы понять вещи или отдать себе отчет в происходящем,— самое трудное для ребенка, и, в частности, именно поэтому он так плохо владеет понятием причинности.

Причинность, однако, имманентно включена во все желания и действия ребенка. Она руководит всеми его попытками и наличествует во всех ситуациях, с которыми он сталкивается. Причинность выражается в его стремлении к господству над окружающим, она противостоит ему в форме препятствий, которые он встречает, но она настолько своеобразна в каждом отдельном случае и настолько рассеивается между основными компонентами акта, т. е. между субъектом, целью действия и его средствами, что ребенок не может индивидуализировать причинность, отличить ее от ее результатов, отнести к какому-либо элементу действия и продолжить за пределы данного момента.

Причинность не сразу осознается при первоначальном отделении субъекта, «я», от того, что

176

является иным и внешним по отношению к нему. Вопрос «почему» следует с промежутком в несколько недель за вопросами о месте и вопросах, выражающими чувство симпатии, которые возникают

почти одновременно. Эти два последних типа вопросов возникают почти одновременно с вопросами о времени. При этом появление каждого вопроса подготавливается предшествующими этапами психического развития. Действительно, различие между «я» и другими необходимо для того, чтобы чувство сопричастности превратилось в простое сочувствие, выражающееся в соответствующем вопросе. А без выхода за пределы настоящего момента невозможно понять, что причина предшествует своим результатам и как бы оживает в них.

Первая причинность, осознаваемая ребенком, заключена в его отношениях с другими людьми. Вначале ребенок ничего не может получить без посредства окружающих. Окружающие люди являются для него источником столь различных действий, что в результате их возникают не только простые привычки, но и бдительное ожидание нового. Может показаться, что первоначальная склонность ребенка к анимизму объясняется тем, что причинно-следственная связь между ним и окружающими людьми предшествует другим типам причинности, которым ребенок приписывает ее черты. Но ребенок не может понять эту социальную причинность раньше, чем станет способным воспринимать себя самого как отличного от окружающих и как устойчивого носителя всех своих мгновенных впечатлений.

Понимание причинности дополняет чувство, которое ребенок испытывает к себе как к субъекту. Это раздвоение начинает обнаруживаться и при его контакте с неодушевленными вещами.

Первой формулой причинности является двучленное сочетание, образуемое поляризацией действия и раздражения, сначала слитых друг с другом. Но вначале связи между этими двумя полюсами носят неопределенный или амбивалентный характер. Ребенок, ударившись о ножку стола, зло бьет эту ножку, как будто она его ударила.

Вместо того чтобы просто перечислять наблюдаемые у детей типы причинности, следует рассмотреть лежащие в их основе принципы.

Причинность отвечает двойной потребности — потребности в полезном или необходимом действии и потребности в том, чтобы увязать иден-

тичное и видоизменяющееся. В самом начале у ребенка можно обнаружить, с одной стороны, синкретизм, где субъективное в своей активной или пассивной форме смешано с объективным; с другой стороны — трансдукцию и ее следствие — метаморфизм. На этом фоне у ребенка должно сформироваться представление о том, что причина внутренне присуща, имманентна эффекту и что она связана со своим следствием отношением транзитивности, объясняющим переход от одного к другому. Решение этой проблемы будет зависеть от характера аналогий, которыми располагает ребенок благодаря своему опыту, но особенно от его умения диссоциировать непосредственные данные опыта, выделить отдельные реальные факторы и ввести каждый из них в класс, частью которого он является, чтобы, в конце концов, создать специфические классы причин и следствий. Таким образом, можно сказать, что развитие понимания причинности у ребенка связано с развитием категорий.

Наиболее примитивными формами причинности являются те, в которых различия категорий минимальны:

волюнтаризм, когда желания субъекта настолько довлеют над воздействием реальности, что могут подменить ее;

так называемый «магизм», при котором средства выражения реальности еще смешиваются с самой реальностью, и кажется, что благодаря своим видоизменениям они могут ее изменить; простое утверждение тождества, которое делает предмет его собственной причиной: «Луна существует потому, что это луна» — или объясняет существование предмета существованием сходных объектов; «финализм», являющийся в большинстве случаев скорее утверждением идентичности или взаимного соответствия, чем подлинным выражением связей цели со средствами или намерениями. И наряду с этими элементарными формами причинности существует «метаморфизм», т. е. последовательное восприятие разнообразных аспектов одной и той же вещи как отдельных самостоятельных объектов.

К более высокому уровню причинности относятся те случаи, когда часть принимается за причину целого. Качество — за причину предмета, случайное обстоятельство — за причину существования чего-то и, наконец, одна вещь — за причину другой вещи, но с более или менее точным разъяснением обстоятельств: «Луна — это

178

дым, когда холодно» (Пиаже). Затем следует артифициализм, являющийся простым применением приемов созидательной деятельности

человека для объяснения естественных фактов. Он требует более или менее развитого умения различать средства и результаты. Наконец, ребенок овладевает умением выражать механическую причинность, которую он уже знает на практике, но которая не может быть понята без полной деперсонализации познания и без умения различать предметы, анализировать их структуры и отношения. Последующее развитие должно привести ребенка к понятию закона, формирующемуся лишь у подростков. Тогда любой факт будет входить в формулу, в результате чего появится возможность его произвольно воспроизводить и проверять.

Глава пятая **ЛИЧНОСТЬ**

Психическое развитие ребенка включает формирование его личности. В ходе развития личность ребенка претерпевает значительные трансформации, которые иногда недооцениваются, но тем не менее характеризуются чрезвычайной рельефностью и четко выраженным ритмом. Среди этапов развития всегда привлекает внимание один — это период полового созревания, когда заканчивается детство. В этот период наступает кризис личности, обязательно являющийся также кризисом сознания и мышления. Истоки развития личности заключены в аффективном периоде самого начала психической жизни ребенка. Самое развитие аффективноеTM совершается под значительным влиянием со стороны низших элементарных реакций, свойственных нейровегетативной жизни. Так, уже висцеральное равновесие первых недель и первых месяцев может определить фундамент будущего поведения. Первые формы контакта ребенка с окружающей средой носят аффективный, или эмоциональный, характер.

Когда эмоциональный контакт устанавливается, он представляет собой нечто вроде миметического заражения¹, последствием которого вначале является не сочув-

¹ См. вторую главу третьей части.

ствии, но соучастие. Ребенок полностью погружен в свои эмоции. Благодаря эмоциям он сливается с соответствующими ситуациями, т. е. с человеческим окружением, которое чаще всего вызывает эмоциональные реакции. Отчуждая себя в этих ситуациях, ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей и от каждого отдельного человека. Речь здесь идет не о том, чтобы вместе со старой интроспективной психологией выяснять, каким образом субъект, исходя из собственного сознания, может подойти к пониманию сознания другого индивида. Проблема, наоборот, заключается в том, как ребенок выделяет из реакций, которые сливаются со средой, то, что не принадлежит ему, что идет извне. Усилия ребенка направлены на осуществление все более тонких взаимодействий с реальной действительностью, а не на создание ее гипотетических дубликатов. Поведение ребенка в этом периоде показывает, что он постоянно чем-либо занят: он общается с окружающими его людьми, занят играми, в которых он действует либо совместно со своим партнером, либо чередуясь с ним. При этом он постоянно переходит от активной к пассивной роли в пределах одной и той же ситуации. Но во всех этих ситуациях ребенок еще не может отличить действия партнера от своих собственных. Все эти действия для ребенка являются пока лишь двумя пригнанными друг к другу частями одного целого.

j Хотя на третьем году жизни, благодаря умению ходить и разговаривать, ребенок имеет тысячи случаев разнообразить свои связи со средой, его личность остается включенной в привычные условия его жизни, и он не осознает себя отдельно от них. Ребенок постоянно передвигается среди предметов, передвигает их сам, получает, дает, берет, теряет, снова находит, ломает вещи и, таким образом, познает бесконечную изменчивость предметов по отношению к собственной личности, остающейся неизменной. Ребенок слышит слова, которыми обмениваются окружающие, сам произносит слова, обращенные к другим. В результате этого постоянное чувство его собственного присутствия вступает в противоречие с разнообразием собеседников. Тем не менее ребенок остается как бы связанным с той или иной привычной вещью, с той или иной ситуацией или точкой зрения того, кто с ним говорит. Например, по мнению ребенка, его колыбель не может

180

служить маленькому брату, потому что это его собственная колыбель, принадлежащая только ему, и он может ее только одолжить. В другом

случае, поступив в школу, девочка называет вместо своего имени имя своей старшей сестры, которая до нее училась в этой школе. Подобным же образом, по наблюдениям Штерна, маленький мальчик, утратив с рождением сестренки положение младшего в семье, сам принимал себя за старшую сестру. Точно так же ребенок не может отделить личность другого человека от ее привычного места или поступков. Маленькая девочка противопоставляет отцу, приехавшему к ней в деревню, «своего венского папу», не будучи вначале в состоянии слить их воедино; или же она спрашивает у своей матери, которая напевает песенку, много раз слышанную от другой женщины: «Разве ты тетя Эльза?». С другой стороны, ребенок разговаривает сам с собой, благодарит себя и повторяет чужие указания, делает себе замечания или, наоборот, обрушивается с упреком на младшего, на свою куклу, хвалит себя, изображает различных лиц в диалоге с самим собой. Ребенок может поставить себя на место своего младшего брата, который . играет, и, желая доставить ему удовольствие, берет у него игрушку, которой тот занят, а затем, увидев, что младший брат недоволен, принять позу оскорбленного.

К 3-летнему возрасту это слияние ребенка с окружающим неожиданно исчезает, и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка к целому ряду конфликтов. Прежде всего это противопоставление себя окружающим часто совершенно негативное. В результате этого ребенок невольно оскорбляет окружающих людей только потому, что хочет испытать собственную независимость, ощутить собственное существование. В этих случаях единственной формой самоутверждения является сама победа. Побежденный более сильной волей другого лица или необходимостью, ребенок болезненно переживает умаление своего существа. Одержанная же победа нередко приносит ему неудобства. Этот кризис является необходимым в развитии ребенка. Если его стараются сгладить, он может проявляться у ребенка в мягкой снисходительности или известном чувстве ответственности. При сильном противодействии он может привести к обескураженному безразличию или мщению исподтишка. Одерживая

же победы слишком легко, ребенок становится склонным к самовосхвалению, как бы забывая о существовании других и замечая лишь самого себя. В последующем это может стать причиной целого ряда конфликтов, в ходе которых любое поражение будет сопровождаться острым чувством унижения.

В этот период у ребенка исчезают диалоги с самим собой. Кажется, что теперь он не умеет говорить иначе, как только от своего собственного имени, что отныне обязательное осознание существования других превращает его собственную точку зрения в исключительную и неопровержимую. То же можно сказать и об отношении ребенка к праву владения каким-либо предметом. Предметы оказываются теперь принадлежащими не обязательно тому, кто в данный момент держит их; даже в случае длительного пользования предметом последний не связывается с личностью. Теперь ребенок учитывает только отношения с людьми. Он замечает, что если он отдал свою игрушку, то должен окончательно от нее отказаться, так как полученный подарок дает другому неоспоримое право владеть игрушкой. Он чувствует себя ущемленным как личность, если принадлежащую ему вещь отдал другому без его разрешения. Он ставит перед собой проблему присвоения и часто приходит к выводу, что законы диктуются силой: если он сильнее, то может взять.

Постоянное сравнение, которое проводит ребенок между собой и другими, делает его способным оценивать личности других людей. Отношения большей или меньшей значимости, личностной ценности, которые, по представлению ребенка, существуют между другими людьми, а также между ними и им самим, господствуют для него над самой очевидной логикой данной ситуации. Если ребенок только что обидел свою младшую сестру, то он согласен попросить прощения у своей гувернантки, у кухарки, у отца и матери, но только не у сестры (Е. Кёлер). Он, побледнев, вне себя от гнева, отказывается одолжить игрушку маленькому товарищу, которому завидует, но охотно доверяет ее своей гувернантке. Но, как отмечает Штерн, ребенок может проявить и подлинный альтруизм, не только деля с другими свои удовольствия, но даже подвергая себя ради других лишениям и неприятностям.

Такое принятие цели, поставленной другими, возможность добровольно подвергать себя неприятностям и сдер-

182

живать проявления своего недовольства совпадают с приобретением ребенком способности реагировать, вопреки наличным

обстоятельствам, но в соответствии с теми ситуациями, о которых он помнит или которые он предвидит. Ребенок начинает различать свои мечты и реальность, и ему доставляет удовольствие снова смешивать их в своих играх ¹. В этот же период он становится способным к двуличности, хитрости, может делать вид, что совершает действие, противоположное своим истинным целям. Так, ребенок делает вид, что предлагает свои игрушки, но лишь для того, чтобы более успешно отобрать игрушки у других. Этот момент является решающим в развитии ребенка. Он начинает понимать, каким ему ^ следует казаться, и осознавать свою внутреннюю жизнь. . ^

Этот возраст рассматривается психологами различных школ как период глубокой аффективной и моральной работы. Период от 3 до 5 лет, по Фрейдю, — это тот период детства, когда либидо наиболее активно, когда вырабатываются комплексы, которые могут сохраниться на всю жизнь путем переноса на новые жизненные ситуации моральных и аффективных привычек детства. Это период, когда могут возникнуть страсти, тем более отягощенные страхом, чем более они остаются замаскированными, например зависть по отношению к младшему брату или по отношению к родителям. Бесспорно, зависть предполагает еще некоторое смещение себя с другими². Для того чтобы страдать от зависти, необходимо, чтобы образ другого увлекал нас так, как если бы мы сами должны были действительно участвовать в тех же самых ситуациях. Степень испытываемой при этом зависти зависит от тех достоинств, которые приписывает себе личность, и от живости чувства, которое ребенок испытывает по отношению к самому себе.

Таким образом, за негативной фазой противопоставления окружающему, которая развивается к трем годам, следует более позитивный персонализм, проявляющийся в двух контрастных периодах. Первый период проявляется в том, что Гомбюргер назвал «возрастом грации». Действительно, к четырем годам в движениях ребенка

¹ См. вторую главу второй части.

² См.: H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, 1934.

происходят изменения. До тех пор его движения можно было сравнить с неловкими движениями щенка, который стремится к определенной цели и не может ее достичь. И вдруг какая-то внутренняя связь приводит движения ребенка к совершенному выполнению. Кажется, что движения выполняются ради них самих, и действительно ребенок уделяет больше внимания самим движениям, чем их внешним причинам, поводам и мотивам. Он становится сам для себя предметом исследования. Его личность, представлявшая вначале своего рода щит по отношению к другим, теперь занимает ребенка своими собственными эстетическими проявлениями больше всех предметов. Однако этот интерес к самому себе не лишен беспокойства, разочарований и конфликтов. Ребенок правится себе только тогда, когда чувствует, что может нравиться другим. Он любит себя лишь тогда, когда знает, что им любят. Необходимое ребенку одобрение представляет собой пережиток того сочувствия, которое ранее соединяло его с другими. Но в этом ослабленном виде сочувствие оставляет пустоту неуверенности. Ребенок чувствует, что его наблюдают в той мере, в какой он сам себя наблюдает, но точно так же он знает, что два мнения могут расходиться. «Возраст грации» — это также и возраст застенчивости. Необычное движение может оказаться жестом отпора, стыдливости, неудачи.

Во второй период, более позитивный, эта дуэль между необходимостью и боязнью утверждать и проявлять себя приводит к новому противопоставлению себя и других, к новой форме соучастия и противоположности. Индивидуальное и довольно неустойчивое содержание простых действий ребенка, определяемое его естественными возможностями, вызывает постоянное беспокойство и стремление заменить его другим, более жестким содержанием, которое он заимствует у людей, пугающих его своей жестокостью. Желание подражать, характерное для этого периода, обуславливается основными чертами психики ребенка: боязнью остаться в одиночестве, вызываемой у ребенка его собственными реакциями оппозиции и позирования; любопытством и тягой к существам, с которыми он сначала сливался в своих собственных реакциях и которых затем начал отвергать; глубокой и необоримой привязанностью к людям. Как в «Пиршестве» Платона, любовь рождается из разъединения, и разъединенные

184

части ищут друг друга. Все своей постуральной чувствительностью ребенок моделирует тех окружающих, к которым

испытывает привязанность и которым готов подражать. Но в этот период бунта своей личности он не может не предпочитать себя им и ненавидит их в той мере, в какой они его превосходят. Подражание на этом этапе представляет собой одновременно желание подменить себя другими и восхищение ими. Только позже в подражании может выступать преимущественно лишь одно из этих чувств.

. В возрасте от 3 до 6 лет привязанность к людям f^{\wedge} крайне необходима для развития личности ребенка. Если его лишить этой привязанности, он может стать жертвой страхов и тревожных переживаний или у него наступит психическая атрофия, след от которой сохраняется в течение всей жизни и отражается на его вкусах и воле. Индусский гуру Натаражан говорит, что в этом возрасте воспитание ребенка должно быть насыщено симпатией, и лишение его материнской опеки должно начинаться между пятью и шестью годами и заканчиваться к семи. Это тот период, когда в нашей стране ребенок переходит из материнской школы в начальную и когда происходят изменения, соответствующие важному этапу его психической жизни.

В период от 7 до 12 или 14 лет процесс развития личности ребенка кажется/значительно менее богатым. В этот период деятельность и любознательность ребенка обращаются к внешнему миру, в котором ребенок продолжает свое обучение практике./Но хотя этот период и менее ярок, он также ведет личность ребенка все к большей самостоятельности. Тот ребенок, чьи потребности в личной привязанности продолжают превалировать, \wedge наказывается за это членами группы, в которую он отныне входит. В этом возрасте дети травят как тех, для кого школа остается чуждой благодаря слишком сильной потребности в семье, так и тех, кто стремится добиться личного внимания со стороны учителя.

- С этого времени наряду со взрослыми дети стремятся к созданию своеобразного равноправного общества, в котором дифференциация индивидуальных отношений не носит того абсолютного характера, который ведет к исключительному предпочтению одного существа другому. В этом детском обществе возникают различные ранги.

Первый по орфографии может быть последним в беге. Взаимные связи изменяются в зависимости от момента, задач и окружения. Группа подразделяется на подгруппы, которые обмениваются членами в зависимости от случая, в классе, в игре. Товарищи, с которыми объединяется один и тот же ребенок, могут быть разными. Теперь ребенок не оценивается по какому-либо одному признаку, который дает ему постоянное место в определенной группе людей. Напротив, ребенок беспрестанно перемещается из одной категории в другую. И это не просто фактическое положение, как было раньше, но положение, фиксируемое в понятии и осознаваемое. Ребенок узнает себя как средоточие различных возможностей. Теперь осознание им своей личности находится в категориальной фазе. Само разнообразие окружения, в котором может оказаться ребенок и в котором он может себя представить, является основой внутренней консолидации личности. Изменение качества или связей теперь уже не заставляет ребенка отказываться от себя целиком, как поступали младшие дети.

В течение нескольких лет личность ребенка осваивается с самыми различными социальными ситуациями и отношениями, так же как его познание знакомится с разными качествами вещей и их применением. В результате кажется, что ребенок приспособился к среде, почти как взрослый. И вдруг половое созревание внезапно и резко нарушает это равновесие. Наступает кризис, который можно было бы сравнить с кризисом, наступающим в 3-летнем возрасте. Однако более поздний кризис развивается в направлении, как бы обратном раннему. Он также начинается с противопоставления, но направленного не столько на людей, сколько на связанные с ними столь обычные жизненные привычки, на столь упроченные отношения, что до сих пор ребенок, казалось, не замечал их существования. Возвращение внимания к собственной личности вызывает у подростка те же чередования грации и смущения, манерности и неловкости. Но в то время как маленький ребенок стремится подражать взрослому, молодой человек, кажется, хочет во что бы то ни стало отличаться от него (кризис оригинальности Дебесса). Здесь речь идет уже не о приспособлении, но скорее о реформе, трансформации, преобразовании. Потребность в личной привязанности остается, но

186

подросток меньше стремится к покровительству, чем к господству, меньше к замещению собой других, чем к обладанию. В сознании вновь возникают проблемы, но они не разрешаются в одиночестве, ребенок стремится к тому, чтобы разделить их с другими, найти для

них выражение в тех чертах, которые представляются участникам одновременно очевидными и загадочными. Подросток уже не пытается замаскировать свои внутренние желания: он проецирует себя в вещи, в природу, в судьбу. И все это обретает вид тайны, которую необходимо раскрыть. Объект его познания уже не только конкретный и индивидуальный, но метафизический и всеобщий.

Теперь оказывается, что личность как бы выходит за пределы самой себя. Личность пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять и в которых она кажется незначительной. Она сравнивает значимость этих отношений и измеряет себя ими. Вместе с этим новым шагом в развитии заканчивается та подготовка к жизни, которую составляло детство.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЕ ПЕРИОДЫ ДЕТСТВА

Возраст ребенка — это то количество дней, месяцев, лет, которые отделяют ребенка от момента его рождения. Имеют ли периоды детства различное значение? Согласно одним авторам, психическое развитие носит характер непрерывного процесса и начинается с некоторых элементарных форм, например ощущений или моторных схем. Благодаря окружающим условиям и опыту они организуются и комбинируются в системы, которые открывают субъекту все более и более широкое поле деятельности. Усложнение систем фиксирует порядок их последовательности. Темп их развития практически одинаков у всех индивидов, так как индивиды, принадлежащие к одному виду, скорее схожи, чем различны; одинаковы и существенные условия их развития. В результате делается вывод о точном совпадении между уровнем развития и возрастом ребенка. Последовательность возрастов — это последовательность развития. Каждый момент детства что-то добавляет к развитию, и так происходит изо дня в день.

Возрасты ребенка и периоды детства — одно и то же.

По мнению других авторов, системы психической жизни не являются напластованиями, состоящими из все более обширных комбинаций одних и тех же элементов. Существуют такие моменты психического развития, когда становится возможным появление нового принципа организации психической деятельности. Он не уничтожает предыдущие системы, так как использует их: вместе с этим новым принципом появляется способ детермина-

188

ции, отличающийся от того, который регулировал и направлял более элементарные системы. Примером этого могут служить прогрессивные интеграции нервных функций. Эти мутации требуют для своего осуществления некоторых латентных периодов. Они делают развитие прерывистым. Благодаря латентным периодам процесс развития разделяется на этапы, или возрасты, которые не могут быть выражены в количестве дней, месяцев или лет со дня рождения. Более или менее длительная хронологическая последовательность возрастов может быть заключена в рамки одного и того же функционального возраста. Таким образом, с этой точки зрения не существует совпадения между возрастными периодами ребенка и периодами детства.

Возрастные революции не импровизируются каждым индивидом. Это необходимые этапы реализации в ребенке взрослого представителя его рода. Они вписываются в процесс развития, подготавливаясь им и

направляя его. Конечно, для того чтобы они проявились, необходимо воздействие среды. Чем выше поднимается уровень функции, тем больше число детерминирующих ее условий и тем строже ее детерминация. Так, например, многообразие технических и интеллектуальных приемов частично уже заключено в языке и усваивается вместе с ним. Эта зависящая от окружающих условий изменчивость содержания еще лучше подчеркивает идентичность функции, которая не существовала бы без совокупности условий, воздействия которых находят опору в организме ребенка. Созревая, организм приводит в состояние готовности функцию, которую пробуждает среда. Таким образом, моменты больших психических мутаций отмечаются у ребенка развитием биологических этапов. Однако наложение последующих этапов развития функций на предыдущие воспринимается некоторыми как стирание различий между периодами. Но в действительности возникшая трудность не преодолевается одновременно во всех планах психической деятельности". Соответствующее решение обнаружится в них только поочередно. И когда оно достигнет более абстрактных или более сложных видов деятельности, то может оказаться, что новая усложненная трудность возникла вновь на уровне простых или конкретных видов деятельности. Не приведет ли попытка отождествить возраст и психическое развитие к необхо-

димости совмещения в одном моменте различных возрастных периодов? Если одновременно достигаемые периоды различны, то, следовательно, больше не будет порога, отвечающего последовательным возрастам. Однако продолжают существовать различные планы деятельности, и, каково бы ни было переплетение этапов и форм развития, соответствующих функциональным уровням, существуют функциональные ансамбли, каждый из которых имеет свой признак, свою специфическую направленность и является оригинальным этапом в развитии ребенка.

'* Первые недели жизни ребенка целиком заполнены чередованиями потребностей в еде и сне. В первые дни жизни иногда наблюдается распухание ге-питалий, которые у девочек может доходить до кровотечений, вызываемых, очевидно, влиянием гормонов. Механизм и значение этого влияния еще мало изучены. Акт питания объединяет и направляет первые упорядоченные движения ребенка. Но эта еще очень узкая область движений значительно расширяется жестикуляцией, возникающей у ребенка тогда, когда он распеленут или находится в ванночке. Тщательное наблюдение над этой жестикуляцией позволяет установить два направления в изменениях жестов. С одной стороны, исчезают некоторые спонтанные или спровоцированные реакции, которые как бы поглощаются или исключаются менее автоматической деятельностью. С другой стороны, появляются новые движения, часто соответствующие дифференциации глобальной мускульной активности. Эти движения имеют тенденцию согласовываться между собой и составлять непрерывные двигательные рисунки, точнее, крупные фрагменты таких рисунков. Начиная с третьего месяца грудной ребенок усиленно предается такого рода занятиям.

Вначале аффективные проявления ограничиваются плачем, который вызывается голодом или нарушениями сна и пищеварения. Дифференцировка этих аффективных проявлений сначала идет очень медленно. Но в шесть месяцев аппарат, которым располагает ребенок для передачи своих эмоций, достаточно разнообразен, для того чтобы послужить широким полем взаимодействия с человеческой средой. Здесь закладывается фундамент психики ребенка. Благодаря участию окружающих жесты грудного ребенка приобретают некоторую действенность. Но такое

190

взаимодействие вначале представляет собой сплав ребенка с окружающим. Это полнейшее соучастие, из которого позже ребенок

должен будет вычленил свою личность, чрезвычайно обогащенную этим впитыванием окружающего. Следует отметить следующий синхронизм: именно в шесть месяцев зарождается интерес ребенка к цвету.

В последней трети первого года сенсо-моторные упражнения начинают систематизироваться. Благодаря им движения связываются с восприятиями, которые могут являться и следствием этих движений. Проприоцептивные и сенсорные впечатления постепенно все точнее соответствуют друг другу во всех своих нюансах. Образуя длинные серии, они оказывают взаимное влияние друг на друга. Голос действует на слух, делая его более тонким, а слух делает голос более гибким; звуки, которые постепенно начинают различаться и идентифицироваться при произношении, затем распознаются уже и тогда, когда они имеют внешний источник. Рука, которую ребенок перемещает, чтобы следить за ней взглядом во всех ее движениях, ставит первые вехи в зрительном поле. Размеченные благодаря проприоцептивной чувствительности перцептивные поля могут сливаться, и тогда сразу исключается или, вернее, становится анонимным инициатор их возникновения — проприоцепция, надстраиваемая над интероцептивной или висцеральной чувствительностью. Предмет может теперь передвигаться от одного перцептивного поля к другому и все же восприниматься как тот же самый. При слиянии перцептивных полей в единое целое ребенок будет искать и находить исчезнувший предмет, тем более если он обнаруживает себя каким-либо признаком.

Но умение ходить, а затем говорить, которое развивается в течение второго года, нарушает достигнутое было равновесие в поведении. Предметы, за которыми ребенок может пойти или которые он может перенести и название которых ему известно, выделяются из фопа, благодаря чему возникает возможность манипулировать ими. Ребенок берет их, толкает, тащит, перемещает руками или в каком-либо игрушечном экипаже, наполняет и опорожняет ящики и сумки, раскладывает предметы на отдельные кучки то без разбора, то по определенным признакам. С другой стороны, независимость, которую получает ребенок благодаря умению ходить, и самые различные

отношения с окружающими, которые ему обеспечивает речь, делают возможным для ребенка явное утверждение своей личности. В три года начинается кризис противопоставления, а затем подражания, который длится до пяти лет.

В то время, когда у ребенка возникает желание подчеркнуть свое отличие от других, он постепенно обнаруживает все большую способность различать предметы и их качества: цвет, форму, размеры, тактильные особенности, запах¹. Затем в возрасте четырех лет поведение и позиции ребенка обнаруживают, что он стал внимательным к тому, чем могут быть и казаться те или иные поступки. Тогда он начинает краснеть при неуместных и неловких действиях или же, наоборот, находит в них повод пошутить и позабавиться. Grimасы, гротескные шутки развлекают его. Он любит смеяться. Имя, фамилия, возраст, место жительства становятся для ребенка определителями его маленькой личности, которую он превращает в свидетеля своих собственных мыслей. В этом возрасте ребенок уже способен наблюдать за собой, становится менее рассеянным и может продолжать начатое занятие с большей настойчивостью и спокойствием. Он видит себя в своих творениях и дорожит тем, что им сделано. Рождается соревнование и вместе с ним первая потребность в товариществе. Тем не менее группы детей этого возраста складываются еще произвольно, и в них каждый спонтанно занимает место вожака или подчиненного. Ребенок уже не ограничивается тем, что различает больше оттенков объектов и их качеств, его восприятие становится более абстрактным: он начинает замечать различия в рисунках, линиях, направлениях, положениях, графических знаках. Тем не менее ребенку еще недоступно специально организованное наблюдение за предметами, при котором рассматривание детали требует постоянного возврата к целому, а множественность аспектов — возврата к единому и постоянному объекту.

После пяти лет начинается школьный возраст, когда интерес переходит от «я» к вещам. Впрочем, этот переход длителен и труден. До шести лет и позже ребенок

* См. по этому поводу статью: Piquemal, Fonteneau. et T r u i l l e t dans «Organisation et fonctionnement des ecoles mater-nelles», Bourrelier, p. 37 —51.

все еще целиком и полностью поглощен настоящим, его деятельность в данный момент исключает возможность иной деятельности, ребенок не способен к быстрому переключению с одной задачи на другую. Чтобы

отвлечь своих маленьких учеников от того, чем они заняты, и привлечь их внимание к новой теме, одна учительница прибегла к следующему приему: она приучила детей автоматически выполнять по ее сигналу прерывающий жест. Ребенок, который учится читать, настолько углубляется в это занятие, что внезапно утрачивает ранее приобретенные навыки практических манипуляций и конкретных исследований; новое направление деятельности может полностью затормозить ранее приобретенные умения.

Школа же требует произвольной мобилизации умственной деятельности, последовательно направляемой на различные предметы. Задачи, поставленные школой, должны более или менее отвлекать ребенка от его спонтанных интересов, но слишком часто эти задачи приводят к противоположному результату — к искусственному вниманию или подлинной умственной сонливости. Ведь во многих случаях полезность выполняемых упражнений может выявиться очень не скоро и бывает не ясна исполнителю. Считается также, что необходимо поддерживать деятельность ребенка дополнительными стимулами:

поощрением и наказаниями, укладываемыми в большинстве случаев в формулу «кусоч сахара или ремень», т. е. представляющими собой простые приемы дрессировки. В другую крайность впадают те, которые полагают, что обязательная деятельность ребенка должна основываться на его чувстве ответственности. Одни запаздывают в оценке возможностей ребенка, другие предвосхищают их.

Дрессированное животное выполняет движение по определенному сигналу в результате образованных у него ассоциаций; оно в этом случае не решает задачу, которая требует постановки цели, выбора средств, соблюдения определенных правил и постоянного внимания. Ребенок решает задачи, но, даже будучи ими поглощен, он вовсе не способен нести груз представления о том, что у него существуют какие-то внутренние обязательства довести их до конца. Стараться преждевременно вызвать это представление — значит навязывать ребенку искусственную, мало понятную ему зависимость и отнюдь не способствовать развитию его самостоятельности.

Период от 7 до 12—14 лет — это период, когда синкретизм заменяется объективностью. Вещи и люди понемногу перестают быть частями абсолютного, последовательно воспринимаемого интуицией. На сетке категорий вырисовываются классы, связанные самыми различными отношениями; вдохновителем этой объективации является собственная деятельность ребенка. Она сама вступает в категориальную фазу. Тогда она начинает направляться на выполнение различных задач, между которыми может распределяться. Появляющийся интерес к задаче не ищет ни в какое сравнение с эффектами поощрения или простой дрессировки. Благодаря этому интересу в выполнение задачи включается вся личность ребенка. Интерес, возникающий у ребенка к вещам, может измеряться желанием или умением обращаться с ними, изменять и переделывать их. Разрушать или создавать — вот задачи, которые ребенок беспрестанно ставит перед собой. Так, он исследует детали вещей, их различные связи и способы обращения с ними. Имея в виду определенные задачи, он выбирает себе товарищей. В зависимости от игры или вида работы он предпочитает того или другого из товарищей. Конечно, у ребенка есть постоянные друзья, но все их беседы касаются общих дел. Они объединены как сотрудники или соучастники одного дела, одних планов. Соревнование при выполнении работы — способ помериться силами. Поле их соперничества это поле их занятий. Отсюда возникает многообразие отношений между ними, благодаря которому каждый приобретает понятия многообразия качеств своей личности в зависимости от обстоятельств и в то же время своего единства в различных ситуациях.

Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они скорее касаются личностных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами, значит, уже наступила половая зрелость. Этот новый возрастной период распространяет сферу своего влияния на все области психической жизни одновременно. Одно и то же чувство рас-согласованности и беспокойства появляется и в области движений, и в сознании, и в личности в целом. В каждой

194

области появляются тайны, которые нужно раскрыть, возникает потребность бесконечного обладания, которая не может быть удовлетворена действительным обладанием и которая ищет бесконечной перспективы.

Психогенез ребенка, переходя от этапа к этапу через сложность факторов и функций, через разнообразие и противоположность отмечающих его кризисов, обнаруживает единство как внутри каждого этапа, так и между всеми ними. Фрагментарное изучение ребенка противостоит естественности. В каждом возрасте он представляет собой неделимый и своеобразный комплекс. В последовательности своих возрастных периодов это одно и то же существо на протяжении всех метаморфоз. Его единство соткано из постоянных контрастов и конфликтов, благодаря которым оно находится в постоянном развитии и обновлении.

ОГЛАВЛЕНИЕ

О диалектической концепции онтогенетического развития. *Л. И.*

Анцыферова 3

Предисловие автора 15

Часть первая. **Детство и его изучение**

Глава первая. Ребенок и взрослый 19

Глава вторая. Как изучать ребенка? 24

Глава третья. Факторы психического развития ребенка: 38

Часть вторая. **Деятельность ребенка и его умственное развитие** *Глава первая.*

Действие и эффект 49

Глава вторая. Игра 58

Глава третья. Дисциплинированность психической деятельности 74

Глава четвертая. Функциональные чередования 95

Часть третья. **Функциональные уровни**

Глава первая. Функциональные области. Стадии и типы 112

Глава вторая. Аффективность 116

Глава третья. Двигательный акт 125

Глава четвертая. Познание 151

Глава пятая. Личность 179

Заключение. Последовательные периоды детства . . 188

Аври Баллон

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Редактор *К. В. Тарасова* Художник *И. А. Цукернак* Художественный редактор *Л.*

И. Овчинников Технический редактор *Н. Ф. Макарова* Корректор *Т. М.*

Графическая

Сдано в набор 24/X 1966 г. Подписано к печати 8/VIII 1967 г. 84X108^{1^,^}.

Типографская №- 2. Печ. л. 6,125 (10,29) Уч.-изд. л. 10,51 Тираж 22 тыс. экз. (Тем. план 1967 г. № 92 а)

Издательство „Просвещение" Комитета по печати при Совете Министров РСФСР. Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41

Сортавальская книжная типография Управления по печати при Совете Министров КАССР г. Сортавала, Карельская, 42. Заказ № 1332.

Цена без переплета 63 коп., переплет 18 ьоп.