

Попытка синтетического охвата культурного развития должна исходить из двух основных положений. Первое заключается в том, что по своему содержанию этот процесс развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Оба этих понятия являются недостаточно определенными и точными научными терминами. В науку о ребенке они вносятся почти впервые.

Личность в этом понимании имеет более узкий смысл, чем в обычном словоупотреблении. Мы не причисляем к этому понятию всех признаков индивидуальности, отличающих ее от ряда других индивидуальностей, составляющих ее своеобразие или относящих ее к тому или иному определенному типу. Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, оно охватывает надприродное, историческое в человеке. Она неврожденна, но возникает в результате культурного развития, личность поэтому есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается тем признаком овладения, о котором мы говорили в главе о воле...

Под мировоззрением мы также не склонны понимать какую-либо логическую, продуманную, оформленную и осознанную систему взглядов на мир, и его важнейшие части. Мы склонны употребить это слово тоже в синтетическом охватывающем смысле, соответствующем личности в плане субъективном. Мировоззрение — это то, что характеризует все поведение человека в целом в его культурной части по отношению к внешнему миру. В этом смысле у животного нет мировоззрения, и в этом же смысле нет его у ребенка в момент рождения. И в первые годы жизни, иногда вплоть до поры полового созревания, мировоззрение в собственном смысле этого слова отсутствует у ребенка. Часто скорее это миродействие.

Личность развивается как целое. Только тогда, когда личность овладевает той или иной формой поведения, только тогда она поднимает ее на высшую ступень.

Сущность культурного развития, как мы видели, заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для этого овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции является всегда производным и обусловленным развитием личности в целом.

Приобретение речью социальных функций (обращение внимания) и выход за ее пределы естественной органологии через употребление орудий — вот два важнейших момента, подготовляющих в

¹ Глава 16 из «Истории культурного развития нормального и ненормального ребенка» (Рукопись).

первые годы жизни важнейшие изменения, которые лягут в основу всего дальнейшего культурного развития.

Если бы мы хотели поставить в связь эти общие факторы с тем, что нам известно о культурном развитии отдельных функций, мы должны были бы сказать, что вся эта пора в жизни ребенка является переходом от натуральной к культурной жизни. Каждое действие ребенка в эту пору носит еще смешанный животное-человеческий природно-исторический, примитивно-культурный или органически-личный характер. Мы условно обозначали эту переходную стадию в развитии ребенка как стадию магическую, и действительно, как показывает исследование Пиаже, выдвинувшего наиболее стройную и глубокую теорию первого года жизни, мировоззрение ребенка, находящегося на этой ступени развития, может быть лучше всего определено как магическое.

Ребенок еще не различает тех изменений, которые происходят вследствие его собственных реакций, и тех, которые производятся независимо от него.

Нам представляется в высшей степени правильной мысль Пиаже, что у новорожденного ребенка отсутствует даже самое примитивное Я, т. е. личность и мировоззрение, отношение к другим. То и другое для него, следовательно, нераздельно.

Нам это представляется наиболее ясным доказательством того, что у ребенка действительно еще не произошло завязывание личности и она еще совершенно слита с его мировоззрением, проявляющимся в его действиях. Пиаже справедливо называет эту нерасчлененную стадию личности и мировоззрения парадоксальным состоянием солипсизма не в смысле философской установки, но для обозначения того простого факта, что ребенок, с одной стороны, находится весь во власти внешних вещей, а с другой стороны, все эти внешние вещи в его поведении нисколько не отличаются для него от процессов, происходящих в его собственном теле.

Вот характерные черты этой стадии.

Остановимся на двух чрезвычайно важных примерах, характеризующих ее. Первый — это память. При всей необычной силе памяти ребенка в этом возрасте впечатления первого года жизни, как известно, никогда не сохраняются и не удерживаются в продолжение последующей жизни ребенка.

В психологии новейшего времени мы имеем два основных объяснения этого факта: одно, предложенное Фрейдом, другое — Уотсоном. Фрейд полагает, что воспоминания раннего детства вытесняются из сознания, поскольку они относятся к совершенно другой организации жизни ребенка, чем вся последующая его жизнь.

Уотсон отождествляет бессознательное Фрейда с невербальным поведением, с поведением, не закрепленным в словах, и объясняет этот факт тем, что все эти впечатления накоплены без участия речи. Память же для него является функционированием вербальной стороны нашего поведения. Нам объяснение Уотсона пред-

ставляется в высшей степени правильным и приводящим нас к тому выводу, что первый год в жизни ребенка является как бы доисторической эпохой в его развитии, о которой мы так же ничего не помним, как мы ничего не помним о доисторической эпохе человечества, не оставившей письменности. Наша речь и является, таким образом, как бы своеобразной письменностью нашего прошлого. Во всяком случае, тот основной факт, что мы ничего не помним о первом годе нашей жизни, вместе с другим фактом, именно памятью о прошлом как основой сознания нашей личности, говорит за то, что первый год жизни в известном смысле относится к последующей жизни так, как утробное развитие к послеплодному. Это другая, как бы доисторическая эпоха в культурном развитии ребенка.

Следующая эпоха в развитии ребенка характеризуется двумя основными переменами, происходящими в эту пору и имеющими для всей последующей картины развития решающее значение.

Первый момент — органический, он состоит в том, что ребенок овладевает вертикальной походкой. Отсюда радикальная переменна во всем его приспособлении к пространству, расширение его власти над вещами, освобождение рук от функции передвижения и обилие предметов, которыми ребенок теперь может манипулировать и овладевать.

Другой момент культурный, он заключается в овладении речью.

Овладение речью приводит к перестройке всех особенностей детского мышления, памяти и других функций. Речь становится универсальным средством для воздействия на мир.

Решающим моментом в смысле развития личности ребенка в этом периоде является осознание им своего Я. Как известно, ребенок первоначально называет себя собственным именем, он с некоторым трудом переходит к тому, чтобы усвоить личное местоимение.

Понятие о Я развивается у ребенка из понятия о других. Понятие личности есть, таким образом, социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы, приспособления, которые он применял по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность — есть социальное в нас. Для нас этот вывод не является сколько-нибудь неожиданным, потому что и при анализе каждой отдельной функции мы видели, как овладение тем или иным процессом поведения у ребенка строится по образцу того, как взрослый овладевает им. Личное имя ребенка выделяется часто в ответ на вопрос, как правильно указывает Лякруа, когда у многих детей спрашивают: «Кто хочет этого, у кого это есть?». Здесь личное местоимение, как и собственное имя ребенка, является указательным жестом на самого себя.

Фихте хотел праздновать духовное рождение своего сына с того дня, как он начал говорить Я, но, конечно, появление этой

частицы также мало означает появление сознания личности, как указательный жест далек от объективного значения слова.

Любопытно в этом отношении замечание Штерна, что у первожденных детей собственное имя часто предшествует личному местоимению, а у детей вторых и дальше — частица *Я* является одновременно и как имя — не только как грамматическая частица, не отделяемая от глагола, но и в примитивном волевом смысле, как местоимение указательное. Трудно найти лучшее подтверждение тому, что личность ребенка в эту пору строится по образцу социальному и ребенок переходит к осознанию *Я* подобно тому, как это делают другие — обозначая себя этим словом.

Следующей типической стадией в развитии детского мировоззрения мы считаем возраст игры как особую форму поведения ребенка, чрезвычайно интересную именно с этой точки зрения.

Мы видим, что ребенок на стадии игры еще чрезвычайно неустойчиво локализует свою личность и локализует свое мировоззрение. Он также легко может быть другим, как и самим собой, так же, как и каждая вещь, может принять любой облик, но что примечательно — это то, что, при общей лабильности, неустойчивости детского *Я* и окружающих его вещей, внутри каждой игры ребенок уже не магически, а разумно расчленяет обращение с вещами и обращение с людьми. Примечательно и то, что ребенок на этой стадии развития уже не путает деятельность игры и деятельность серьезную. То и другое выделено у него как бы в особую сферу, и ребенок легко и с сознанием дела переходит из одной сферы в другую, никогда не путая их. Это значит, что он уже владеет одной и другой.

Только в школьном возрасте появляется у ребенка впервые более устойчивая форма личности и мировоззрения. Как показал Пиаже, ребенок школьного возраста является и гораздо более социализированным и гораздо более индивидуализированным существом. То, что с внешнего вида представляется нам как бы противоречием, на самом деле является двумя сторонами одного и того же процесса, и нельзя, думается нам, привести более веское доказательство в пользу социального происхождения личности ребенка, чем тот факт, что только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка.

Важнейшей основой этого изменения является формирование внутренней речи.

Только с годами, только постепенно ребенок научается овладевать ходом своих мыслей, как раньше овладевал ходом своих действий, начинает их регулировать, отбирать, и здесь Пиаже со всей справедливостью отмечает, что это регулирование мыслительных процессов есть в такой же степени волевой акт, акт выбора, как и моральное действие.

Только к 12 годам, т. е. к окончанию первого школьного возраста, ребенок преодолевает вполне эгоцентрическую логику и пере-

ходит к овладению своими мыслительными процессами. Возраст, следующий за этим, возраст полового созревания, недаром обозначили как возраст, когда совершаются две крупнейшие перемены в жизни подростка.

Говорят обычно, что это есть возраст открытия своего Я, оформления личности, с одной стороны, и возраст оформления мировоззрения, отношения к миру — с другой. И это совершенно справедливо. В каких бы сложных отношениях эти два момента ни стояли к основной перемене, совершающейся в этом возрасте, т. е. к процессам полового созревания, несомненно, что в области культурного развития ребенка они означают центральные моменты, наиболее важные по значению из всего того, что характеризует этот возраст.

Шпрангер поэтому с полным основанием назвал переходный возраст возрастом вхождения в культуру. Когда говорят, что в этот период подросток открывает свой внутренний мир и впервые открывает все его возможности, устанавливая его относительную независимость от внешней деятельности, то с точки зрения того, что нам известно о мышлении, о культурном развитии ребенка, это может быть обозначено как овладение этим внутренним миром. Недаром внешним коррелятом этого события является возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком в этом возрасте. Возраст этот, таким образом, как бы увенчивает и завершает весь процесс культурного развития ребенка.

Мы уже указывали выше, что вынуждены здесь ограничиться только беглым и схематическим обзором возрастов, так как исследования настоящей стадии не позволяют еще дать сколько-нибудь основательной и полной возрастной характеристики. Но вместе с этим перспективы дальнейших исследований и их дальнейшие пути намечаются со всей ясностью. Это теория культурных возрастов, это попытка охватить культурное развитие как целое, представить его в главнейших стадиях и фазах в соответствии с теми фазами и стадиями, которые намечаются в органическом развитии ребенка. Но вместе с тем мы приходим и к генетическому обоснованию психологии взрослого человека.