

изучение аномальных детей

О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка¹

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

Проблема политехнического воспитания становится сейчас проблемой первоочередной практической важности. Переход к политехнизму является важнейшей задачей нашей школы, и мы сейчас уже вступили в ту полосу развития нашей педагогики, когда осуществление на деле принципов политехнической школы становится повседневной задачей нашей практической педагогики.

В связи с этим приобретает исключительное значение и научное исследование проблем политехнического воспитания и отчасти освещение этой проблемы с точки зрения психологии, с точки зрения развития ребенка. В настоящем докладе, задачей которого является высказать несколько общих соображений к постановке интересующей нас проблемы, выделяется попытка подойти к решению этой задачи не во всей ее полноте и даже не в ее самой центральной части, но все же в пункте, который может иметь существенное значение для всего вопроса в целом.

Делая эти первые шаги к постановке новой в сущности для нашего исследования проблемы, мы руководствуемся тем соображением, что психическое изучение и исследование детского труда еще находится в младенческой стадии своего развития. Это объясняется, с одной сто-

роны, тем, что зарубежная психология не интересовалась до сих пор, да и не могла интересоваться глубоко, трудовой деятельностью ребенка. Труд и ребенок, как правило, были разъединены, а там, где детский труд применялся, он не привлекал к себе внимания исследователей.

В нашей психологии эта проблема также до сих пор еще не ставилась со всей серьезностью, какая требуется для этой темы. Мы имеем уже более или менее значительные успехи в деле изучения детского труда со стороны технической, со стороны физиологической, с точки зрения изучения детской моторики и воспитания трудовых навыков. По-видимому, с психологией детского труда дело обстоит более печальным образом.

Мы, по-видимому, больше знаем и лучше и серьезнее умеем изучать, как тратится мышечная сила ребенка в процессе трудовой деятельности, чем как эта трудовая деятельность связывается с мышлением ребенка. Мы еще в области психологической аппаратуры не создали ничего такого, что могло бы позволить подойти с известной стороны к процессам детского труда экспериментально. Между тем проблема политехнического воспитания и политехнического труда требует внимания к мышлению, к высшим психологическим функциям, сотрудничающим в сложном сочетании с трудовой деятельностью. Она требует внимания к выяснению той связи, которая

¹ Настоящая статья (1930 г.) освещает проблему влияния труда на умственное развитие ребенка и, безусловно, представляет большой интерес для педагогов, психологов и дефектологов.

существует между интеллектуальным развитием ребенка и развитием его трудовой деятельности.

Для всей проблемы политехнического воспитания в целом центральной является идея соединения теории и практики умственного и физического труда, мышления и действия. История развития разумной и целесообразной практической деятельности ребенка раскрывает перед нами во всей сложности диалектику возникновения высших и новых синтезов из мышления и действия на разных возрастных ступенях. Она показывает, как завязываются на каждой данной возрастной ступени генетические узлы, соединяющие воедино мышление и практическую деятельность ребенка.

Отсюда ясно, что теория политехнического воспитания не может не интересоваться этими узлами, не может считать безразличным для себя исследование, посвященное раскрытию возникающего в развитии синтеза процессов мышления и практической деятельности. Между тем обычно детский труд изучался вне категории развития, его изучали преимущественно с точки зрения приспособления трудовой операции к тому или иному возрасту. Обычно представляли себе дело таким образом. Каждый возраст имеет свой круг ограниченных возможностей, свою зону доступных трудовых операций. Поэтому если взять обычный труд взрослого человека и уменьшить его во всех его моментах в известной пропорции, то его удастся втиснуть в зону трудовых возможностей ребенка. Можно сказать, что психологическое исследование детского труда строилось обычно по аналогии с тем, как строились детские орудия и инструменты. Инструмент, даваемый ребенку, обычно являлся копией обычного орудия, которым пользуется взрослый человек, но в уменьшенном формате. Так же ставился вопрос и о соответствии трудовой деятельности той или иной возрастной ступени в развитии ребенка.

Труд подбирался к каждой возрастной ступени как нечто постороннее по отношению к общему ин-

теллектуальному развитию ребенка, почти так, как мы подбираем перчатку на детскую ручонку или башмачок на детскую ножку. Интересно было прежде всего соответствие размеров, но структура трудовой операции и уровень интеллектуального развития ребенка рассматривались как внешние по отношению друг к другу вещи, как нога и башмак, рука и перчатка. Неправильность такого подхода едва ли нуждается в доказательствах.

Нам думается, что бесспорным является положение о том, что центральной методологической проблемой является подход к труду с точки зрения развития трудовой деятельности по возрастам. Не примеривание, не приноравливание, не приспособление известных форм трудовой деятельности к возможностям ребенка на той или иной возрастной ступени, а понимание трудовой деятельности как известной органической части внутри системы развивающегося поведения ребенка, умение понять развитие трудовой деятельности в общем цикле развития ребенка составляют основную задачу научного исследования в этой области.

Когда мы сумеем это сделать, тогда мы сумеем сказать, что мы овладели психологическим подходом к изучению детского труда, и тогда не будет разрыва между отдельными сторонами его изучения. Но сейчас мы далеки от этого. Сейчас мы подходим к этой проблеме по частям, в частности мы хотели бы подойти к этой проблеме со стороны психологической.

Часто указывают на то, что до сих пор понимание политехнического воспитания в некоторых своих пунктах является спорным. Это верно, но, однако, уже и сейчас в основном понимание политехнизма и политехнического воспитания достаточно определено в своих главных чертах, чтобы мы могли найти твердую опорную точку для нашего исследования.

Классическое определение политехнического воспитания, данное К. Марксом, как известно, указывает на два основных момента, заклю-

чающихся в этом понятии. Политехническое воспитание знакомит с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время дает ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств. Таким образом, здесь указаны два момента с совершенной ясностью, и, какое бы определение политехнизма и раскрытие его содержания мы не взяли, если только они идут от этого определения К. Маркса, мы увидим, что эти два момента остаются при всех вариациях основными. Только они и интересуют нас сейчас — это соединение мышления и умения, или соединение теории и практики.

Развивая эту основную идею применительно к различию, существующему между политехнической и профессиональной школой, Н. К. Крупская говорит, что политехническая школа отличается от профессиональной тем, что центр тяжести в ней лежит в осмысливании трудовых процессов, в развитии умения связывать воедино теорию и практику, умения понимать взаимозависимость известных явлений, тогда как в профессиональной школе центр тяжести переносится на вооружение учащихся трудовыми навыками. Очевидно, действительно не случайным и не побочным, а существенным моментом для понимания политехнического воспитания и для правильного подхода к политехническому труду с точки зрения развития этой деятельности у ребенка является этот принцип соединения теории и практики, овладение общими научными принципами всех производственных процессов и овладение рядом практических умений. Насколько это ясно в педагогической постановке вопроса, настолько неявно, смутно и неопределенно психологическое содержание, вкладываемое в политехническое воспитание. Если мы спросим себя, что же со стороны психологии, с точки зрения порядка и закономерностей, появления и вызревания новых функций соответствует этому соединению теории и практики, соединению мышления и умения, соединению знания основ-

ных принципов процесса и ряда практических навыков, мы увидим, что в этой области дело обстоит чрезвычайно неблагоприятно. Если схематически и суммарно попытаться подытожить все то, что мы сейчас имеем в области попыток определить психологическое содержание, соответствующее этому теоретическому раскрытию понятия политехнического воспитания, то мы найдем четыре основных попытки, с помощью которых пытаются обычно раскрыть это содержание.

Первая заключается в том, что понятие соединения теории и практики сводится с психологической стороны к тому, что ребенок в процессе обучения трудовой деятельности, в процессе политехнического воспитания тесно связывает и синтезирует свою трудовую деятельность с очень сложной системой знаний, непосредственно не связанных с его трудовой операцией в данную минуту. Целая система новых и обширных знаний, относящихся к области внешней природы, к закономерностям общественной жизни, строится вокруг трудовой операции ребенка как вокруг организующего стержня. Это, безусловно, верно, и педагогика едва ли на основе своих теоретических и практических исследований может ставить под сомнение то, что здесь названо одним из существенных психологических моментов политехнического воспитания. Но именно с психологической стороны обнаружатся недостатки этого определения, когда мы пытаемся найти в нем адекватное раскрытие психологического содержания политехнического воспитания. Эти недостатки заключаются в том, что мы имеем здесь столь роковой для всей психологии разрыв между изучением формы и содержания нашего мышления и нашей деятельности. Здесь известное содержание, которое в виде знания должно быть приобретено ребенком, рассматривается оторванно от формальных моментов, от формальных функций, с помощью которых это содержание берется и усваивается ребенком.

Вопрос о приобретении знаний ставится вне категории развития,

вие связи с развитием мышления ребенка. В основе этого изучения лежит представление о том, что то или иное содержание заполняет наше мышление как пустую форму, как жидкость наполняет пустой сосуд. Я думаю, никто не станет спорить о том, что усвоение общих принципов всех производственных процессов, составляющее один из главнейших моментов политехнического воспитания, есть дело мышления, и если мы хотим говорить об этом усвоении общих принципов с точки зрения развития ребенка, то мы должны их как-то поставить в связь с историей развития детского мышления.

Вторая попытка заключается в том, что наряду с знаниями говорят о навыках, говорят, что политехническое воспитание заключается не только в приобретении знаний, но и в складывании определенных умений.

Когда мы пытаемся раскрыть понимание навыков в конкретном приближении к политехническому воспитанию, оказывается, что эти навыки отличаются от ряда прочих навыков, от того, что принято называть навыками в психологических лабораториях. Например, говорят об общетрудовых навыках, об умении ставить своему труду цели, об умении планировать свою деятельность.

Я думаю, не вызовет спора и та мысль, что умение ставить цели своему труду и умение планировать свою деятельность, эти сложные функции, как бы мы их ни называли, с точки зрения состава, строения и способа деятельности, коренным образом отличаются от навыков, которые усваиваются ребенком путем простого повторения и заучивания, от навыков письма, чтения, от ряда других формальных навыков. Нам менее всего приходит в голову отрицать значение или роль навыков в деле политехнического воспитания. Но когда мы противопоставляем навыки, дающиеся профессиональным обучением, тем навыкам, которые должны быть даны в политехническом обучении, то центр тяжести заключается не столько в самом навыке, сколько в осмысли-

вании навыка. А это обстоятельство ставит эти общие трудовые навыки в одну плоскость с общими принципами производственных процессов.

Эти общие навыки в плане действия соотносятся с общими принципами в плане знания. Но гораздо большее значение имеет другой момент в этом представлении о навыках — как психологической основе политехнического воспитания. Мы сталкиваемся здесь, с одной стороны, с тем же самым, с чем мы столкнулись только что, рассматривая тезис о знаниях. Иначе говоря, мы сталкиваемся снова с разрывом содержания и формы в психологическом исследовании. Если мы разберемся в том, что дает нам психология, с точки зрения образования навыка, мы увидим, что она располагает здесь чисто функциональным анализом, совершенно лишенным всякого содержания.

Мы имеем еще две попытки, которые исходят из психологической лаборатории и которые, казалось бы, значительно ближе, чем первые две, приводят нас к ответу на интересующий нас вопрос.

Первая из них исходит из психотехнической лаборатории, которая ставила всегда, с самого начала своего возникновения, вопрос о соотношении труда и интеллектуальных функций, но ставила его вне категории развития и почти исключительно в дифференциально-психологическом разрезе. Профессиональная деятельность разлагалась на ряд отдельных операций, к этим операциям подыскивались соответствующие интеллектуальные функции, затем в процессе исследования проверялось, насколько интеллектуальный профиль того или иного человека соответствует требованиям профессиограммы. По остроумному выражению одного из психологов, здесь не столько происходил выбор профессии, соответствующей психологии человека, сколько выбор человека, подходящего к профессии. И только в последнее время мы наблюдаем, как развивается четвертая психологическая попытка решить указанную проблему. На этот раз попытка исходит от генетиче-

ской и детской психологии. Здесь все внимание исследователей, которые пытаются изучить развитие разумной практической деятельности, как одну из функций, одну из форм поведения ребенка и включить, таким образом, развитие этой деятельности в общий цикл развития поведения ребенка, направлено на то, чтобы строго отделить естественные, природные, коренные функции практического интеллекта от тех дальнейших изменений этих функций и надстроек над ними, которые они приобретают, становясь трудовой деятельностью в собственном смысле этого слова.

Итак, резюмируя все то, что дают нам эти четыре попытки, мы должны сказать, что все они обнаруживают три основных недостатка, без преодоления и критики которых мы не можем подойти к правильной постановке интересующей нас проблемы. Эти три недостатка следующие: во-первых, отрыв содержания от формы и формы от содержания; во-вторых, неадекватность психологических функций и сложной трудовой деятельности и, наконец, отсутствие синтеза между интеллектуальным развитием ребенка, с одной стороны, и развитием его трудовой деятельности — с другой.

Одной из главнейших трудностей, на которую наталкивается психологическое исследование в этой области, является то обстоятельство, что до сих пор в детской психологии развитие трудовой деятельности и развитие мышления ребенка рассматриваются всегда в изолированном друг от друга виде, как две самостоятельные и не имеющие друг с другом ничего общего линии развития. Для старой детской психологии, рассматривавшей психологическое развитие ребенка вне его связи с общеорганизмическим развитием, была характерна тенденция выводить мышление ребенка из открытия, которое приурочивалось к самому раннему возрасту. Так, Штерн создал учение о том, что на втором году жизни ребенок делает величайшее в своей жизни открытие: он узнает, что всякая вещь имеет свое имя, он открывает принцип называния,

принцип связи между знаком и значением. Все дальнейшее развитие детского мышления, в том числе и его разумная практическая деятельность, выводится далее уже непосредственно почти логическим путем из этих основных принципов. Результат, или конечная точка всего процесса развития, переносится, таким образом, к самому началу.

Как ни маловероятна с психологической стороны эта теория, как ни мало отражается в ней представление об открытии общего принципа с общим уровнем годовалого ребенка, эта теория является господствующей до сих пор. Центральным для нее является выведение практической деятельности ребенка из его отвлеченного мышления. С другой стороны, исследование практической деятельности ребенка обычно ограничивалось раскрытием механизма выработки просто двигательного навыка. Повторение (тренировка) рассматривалось при этом как основной момент, определяющий судьбу этого навыка. Если изучение мышления ребенка не имело ничего общего с развитием его практической деятельности, то изучение практической деятельности, в свою очередь, не имело ничего общего с мышлением. То и другое не было связано друг с другом, и создавалось представление, что разум и практика ребенка не имеют ничего общего.

При такой постановке вопроса оставалось совершенно непонятным, каким способом возникает разумная, целесообразная деятельность, что является ее корнями. Напротив, новая психология показала, что такого изолированного развития мышления и действия не существует в действительности и что на самом деле мы встречаем на каждом шагу разительный пример тесной связи, тесного сплетения практики и мышления ребенка.

Правда, это соединение практического интеллекта и словесного мышления ребенка не является неизменной и постоянной величиной на всем протяжении детского развития, оно меняется вместе с переходом ребенка от одной возрастной эпохи к

другой. Меняется самая структура и соотношение составных частей этого сложного образования, но дело от этого не меняется, так как в основном положение вещей всегда остается одним и тем же.

Практическая деятельность и мышление ребенка оказываются связанными воедино, и задача исследователя заключается в том, чтобы вскрыть и в ясном виде представить все своеобразие этой связи в каждую данную эпоху роста и развития ребенка.

Мы попытаемся в заключение набросать схему интеллектуального развития ребенка в связи с его практической деятельностью по важнейшим возрастам. Корни, или предпосылки, трудовой деятельности ребенка должны быть отнесены к чрезвычайно раннему возрасту. Уже в 6 месяцев исследователи отмечают у ребенка зачатки той формы деятельности, которая проявляется в манипуляциях ребенка, в его обращении с предметами и которая является зародышем употребления орудий. Однако в 6 месяцев ребенок начинает впервые с помощью одного предмета воздействовать на другой. Он толкает, катит, передвигает один предмет с помощью другого. Через несколько месяцев эта деятельность превращается в первичное, наиболее примитивное употребление орудий, напоминающее действия шимпанзе в известных опытах Келера.

Это сходство первичных операций ребенка с деятельностью обезьян дало повод Бюлеру назвать весь этот возраст шимпанзеподобным возрастом. Для этой самой ранней фазы в развитии употреблений орудий самым характерным является то обстоятельство, что эти примитивные формы практической деятельности ребенка не связаны с его речью.

Положение меняется существенным образом и переходит в следующую фазу, которая длится примерно от года до трех и характеризуется синкретическим объединением практической деятельности и словесного мышления ребенка. Ребенок действует и одновременно разговаривает,

то и другое связывается у него неразрывно в одну общую операцию. Таким образом возникает сплав из речи и действия, причудливая смесь с точки зрения взрослого, но совершенно естественное положение ребенка, который благодаря своей беспомощности с самых первых дней жизни попадает в такие условия, когда путь от него к вещам и от вещей к нему ведет через другого человека. Постепенно ребенок от внешней социальной речи, являющейся средством связи его с окружающими людьми, переходит к эгоцентрической речи, к речи для себя, произносимой в виде отрывков монолога. Эта речь снова конкретически объединяется с деятельностью ребенка.

Вся эта эпоха охватывает возраст примерно от 3 до 6 лет. От 6 до 10 лет на сцену выступает новое сочетание действия и мышления, на этот раз находящее свое выражение в связи внутренней речи ребенка с его внешним действием... После 10 лет, в связи с выработкой понятий, возникает относительная самостоятельность внутреннего мышления и действия, которая окончательно развивается и закрепляется в период полового созревания у подростка.

Нам остается в заключение сказать об общем влиянии, которое оказывает труд на развитие ребенка в целом. По правильному замечанию Пиаже, ребенок раннего возраста не имеет истинного контакта с вещами, потому что он не трудится.

Мы видим таким образом, что труд является одним из могущественных факторов интеллектуального развития ребенка, и вся проблема, с которой мы начали наше рассмотрение, приобретает двойственный характер. С одной стороны, мы пытались выяснить, как развитие трудовой деятельности находит свою опору в естественном развитии детского мышления и его практической деятельности; с другой стороны, сам труд раскрывается как один из основных факторов, двигающих это интеллектуальное развитие ребенка вперед.