

с. 52-58

К ВОПРОСУ О ПЕДОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ С НЕЮ НАУКАХ

Л. С. Выготский

Вопрос о методологическом и теоретическом оформлении педологии как единой самостоятельной науки о развитии ребенка включает себя в качестве своей органической и существенной части вопрос о взаимоотношении педологии и смежных с ней наук.

Новое принципиальное понимание предмета и метода какой-нибудь науки основывается в конечном счете на новом понимании той сферы объективной действительности, которая изучается данной наукой. А это в свою очередь почти всегда неизбежно связано с пересмотром отношений и связей, которые объединяют данную сферу действительности со всей действительностью в целом. Поэтому вопрос о методологической перестройке какой-нибудь науки неизбежно упирается в вопрос об отношениях между науками.

В сущности, это правило является одинаково приложимым как к педологии, так и к другим наукам, перестраиваемым на новой методологической основе. Но это положение имеет исключительное и сугубое значение в приложении к педологии, ибо педология, во-первых, начала развиваться и складываться как самостоятельная наука совсем недавно, когда остальные, смежные с ней дисциплины прошли уже длинный исторический путь своего развития, и во-вторых, сама педология стремится к изучению не столько нового ряда явлений, оставшихся до ее возникновения вне поля зрения какой-либо науки, сколько ставит своей задачей изучение тех сложных связей, отношений и зависимостей между отдельными сторонами и процессами детского раз-

вития, которые лежат в его основе и определяют его как качественно своеобразное, несводимое к сумме составляющих его процессов, подчиненное своим особым специфическим, ему присущим закономерностям целое.

Педология осознает себя не как частную науку в ряду других частных наук о ребенке, а как общую науку о развитии ребенка.

Отсюда понятно, что возникшая позже других наук педология в огромной мере вынуждена опираться на другие науки. Проблема взаимоотношений с этими науками является для нее делом первостепенного значения.

Многие авторы, как известно, даже самый вопрос о существовании педологии ставят в зависимость от того, насколько она сумеет отграничить предмет своего исследования от предмета смежных с ней наук.

В самом деле, изучая в качестве главного своего объекта строение и течение целостного процесса детского развития, педология тем самым при определении своего предмета и метода не может не стремиться к выяснению тех отношений, которые существуют между изучаемым ею объектом — процессом развития в целом — и объектом других смежных наук — отдельными сторонами детского развития. Поэтому настоящий момент для развития педологии, для ее исследовательской практики и для теоретического ее оформления особенно актуальным является вопрос о взаимоотношениях педологии и ряда смежных и родственных наук.

Однако в разрешении этого вопроса большинство авторов становится на

618 Сенченко

нуть формально-логические точки зрения, ища абсолютных метафизических границ между областями исследования различных наук и игнорируя бесконечно сложные связи, взаимозависимости, взаимоотношения между различными областями явлений и между различными научными дисциплинами. Диалектическая логика потребует от нас при решении этого вопроса отказаться от этой ложной установки и решить проблему взаимоотношений педологии и других родственных наук не только в плане размежевания и разграничения областей исследования между отдельными науками, но и в плане установления сотрудничества, взаимосвязей и сближения ряда близких дисциплин, так как эти моменты обусловлены взаимным переплетением и связью тех явлений, которые изучаются различными науками. Поэтому методологическое оформление педологии неизбежно предполагает пересмотр методологических установок ряда смежных наук и особенно их взаимоотношений между собой.

Чрезвычайно поучительным в методологическом и историческом отношении является процесс возникновения педологии как единой самостоятельной науки. Кто правильно поймет, почему и как возникла педология на Западе и в Америке, почему и как она фактически умерла там, тот найдет ключ к интересующей нас проблеме отношений педологии и смежных наук.

Внимательный анализ показывает, что, несколько упрощая и схематизируя сложный исторический процесс отпочкования новой дисциплины, развитие педологии как науки можно представить в следующем виде: отдельные дисциплины, изучающие различные стороны развития ребенка в процессе своего исследования наталкивались стихийно на опрочное количество фактов, положений, выводов, говорящих о том, что в руках исследователя, изучающего ту или иную сторону детского развития, оказывается часто не полностью весь тот комплекс явлений, причинно-следственных зависимостей, который породил изучаемое в данный момент явление.

Стихийно, движимые внутренней логикой самого исследования, под огромным давлением фактов, умножавшихся

каждодневно, представители различных научных специальностей, изучавших ребенка с различных сторон, оказывались вынужденными переходить за границы собственной области исследования, переходить в смежные области, ища там источника и разгадки тех закономерностей, которые исследователю предстояло установить по ходу его изучения. Так, сама собой перерастает каждая частная дисциплина о ребенке свои естественные пределы, включая в свое построение целый ряд данных из соседних областей, делая предметом анализа эти сложные связи и зависимости между отдельными сторонами детского развития, выходя за узкие рамки данной частной дисциплины, незакономерно, с точки зрения формальной логики, расширяя свою компетенцию.

Для того, чтобы иллюстрировать этот стихийный процесс зарождения педологии внутри отдельных частных дисциплин, изучающих ребенка, нет необходимости обращаться к самым первым годам появления педологии. Достаточно обратить внимание на то, что делается сейчас на наших глазах, чтобы увидеть эту тенденцию со всей ясностью.

В качестве примера можно было бы назвать почти всю современную психологию переходного возраста, которая неизбежно включает в себя и рассмотрение процессов полового созревания, связанных с ними органических изменений в структуре и функциях подростка, ибо вне этой общей картины самое движение психологического развития становится трудно уловимым, если не абсолютно недоступным научному анализу. За исключением отдельных, стоящих на крайней дуалистической позиции авторов, за исключением платонизирующих психологов типа Шпрангера, которые не видят возможности установить между психологическими изменениями в переходном возрасте и органическим созреванием подростка никаких других связей кроме совпадения во времени отдельных пунктов одного и другого ряда,—вся остальная психология переходного возраста фактически, сама того часто не сознавая, выходит за пределы собственной компетенции и обращается к изучению психологических феноменов в более широком контексте, чем на это ее уполномочила методология психоло-

гии в собственном смысле этого слова.

Но у платонизирующих психологов, как у Шпрангера, отказ от выхода за узкие пределы чистой психологии приводит неизбежно к тому, что самое движение процесса психологического развития замирает, застывает, раздробляясь на ряд неподвижных вечных жизненных форм, на ряд идеализированных образов, ряд рационалистически построенных схем, которые являются скорее продуктом более или менее чистого умозрения, чем действительного проникновения в процессы детского развития.

Итак, мы видим, что психология переходного возраста там, где она остается на научной почве, стихийно перерастает свои собственные пределы. То же самое относится и к психологии раннего или младенческого возраста, где связь между органическим созреванием и психологическим развитием настолько очевидна и бросается в глаза, что снова побуждает исследователей искать источник закономерностей, управляющих изучаемым явлением, в связях и отношениях, объединяющих психологические феномены с другими сторонами детского развития.

С таким же успехом мы могли бы привести и примеры из области других наук, достаточно хорошо известные из истории педологии: примеры, показывающие, как врачи, физиологи, естествоиспытатели, волей-неволей подчиняясь той же тенденции, подчиняясь логике находимых фактов, становились на путь включения в свое изучение и психологических феноменов. Науку о ребенке, справедливо говорит Бюлер, создали врачи, и это относится в равной мере как к детской психологии, так и к учению о других сторонах детского развития.

Достигнув известного этапа в своем развитии, эта историческая тенденция к объединению различных научных областей, изучающих различные стороны развития ребенка, сделалась слишком очевидной, чтобы она могла дальше оставаться бессознательной. Ее стали осознавать. Тогда возникла идея педологии как особой науки о развитии ребенка и о законах, управляющих этим процессом.

Однако два обстоятельства являются чрезвычайно существенными для понимания дальнейшей судьбы педологии в Европе и в Америке. Эти два обстоятельства касаются той методологической почвы, на которой впервые создатели педологии пытались обосновать новую науку и заложить ее фундамент.

Первый момент заключается в субъективно-идеалистической основе, на которой пытались построить здание новой науки первые педологи. Этот момент нашел свое наиболее яркое выражение у Стенли Холла. Стенли Холл, создавший своими работами и своей практической деятельностью промадное педологическое движение, пытался методологически осмыслить новую научную область, которую он начал разрабатывать, и сразу проблема методологического оформления педологии встала перед ним как проблема ее взаимоотношений с другими науками. Как известно, существеннейшим моментом в понимании педологии как особой самостоятельной науки для Стенли Холла оказался момент соединения на одном предмете точек зрения, свойственных ряду частных наук. «Наука о ребенке, — говорит Холл, — не подходит ни под какую классификацию, ни в каком смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной. Врач взвешивает и измеряет, осматривает уши, глаза и т. д.; филолог изучает на языке ребенка развитие языка человечества, и оба не желают знать один о другом, или о развитии чувства «я», о страхе, гневе, суеверии, о разных периодах различных интересов, о развитии памяти у детей и пр. Своеобразие заключается именно в новом направлении и в сосредоточении многих научных дисциплин и методов на одном предмете. Из них многие или по крайней мере некоторые не знали до сих пор такого соединения». Таким образом, уже для Стенли Холла проблема педологии раскрывалась как проблема соединения ряда точек зрения и методов, присущих отдельным дисциплинам, на одном предмете. В этом он видел своеобразие новой науки.

Совершенно очевидно, что методологическая природа этого взгляда покоится на двух главных основаниях: во-

первых, на указании такой новой точки зрения на предмет исследования, нового подхода, нового угла изучения, который возникает из соединения целого ряда частных точек зрения, но который дает все же возможность взглянуть на предмет под новым углом зрения, и во-вторых, на указании единства эмпирического объекта (в данном случае — ребенка) как основной предпосылки такого соединения разнородных точек зрения.

Не нужно подвергать глубокому философскому анализу оба эти основания для того, чтобы увидеть, что субъективно идеалистическое определение предмета новой науки, находящее ее обоснование в возможности нового мыслительного построения, нового угла зрения, и чисто эмпирическое прагматическое указание на единство объекта, к которому прилагаются разнородные точки зрения, не могут служить действительным основанием для развития новой науки, не могут повести исследователя вглубь действительности, не могут не завести его в тупик, ибо оба эти момента стоят в коренном противоречии с той исторической тенденцией, которая толкала на создание педологии. В то время как эта тенденция простекала из фактов, проникала в науку под давлением действительности, громко заявлявшей, кричавшей о действительной природе разрываемых отдельных науками процессов развития, — методологические положения, которые были призваны осознать, представить и ввести эту историческую тенденцию в развитие науки, и сходили не из действительности, а из точки зрения исследователя, слепо игнорировали те глубочайшие основания, заложенные в объективной действительности, которые толкали на путь создания педологии и не видели других предпосылок к признанию единства педологического объекта исследования кроме того, что точки зрения врача, филолога, психолога и других специалистов перекрещиваются в одной и той же эмпирической точке пространства, т. е. на ребенке. Но с таким же успехом можно было бы говорить о соединении точек зрения физики и психологии, если принять во внимание, что тот же самый эмпириче-

ский объект, скажем, тот же ребенок, может последовательно служить для приложения операций и физического, и психологического исследования.

Таким образом, глубочайшее противоречие между стихийно возникшей исторической тенденцией к рождению педологии из недр отдельных наук, изучавших отдельные стороны детского развития, и между методологическим оформлением этой тенденции уже с самого начала обрекало на неудачу попытку создать новую науку. Здесь эмпирическая наука встала перед роковым выбором — ей предстояло или прыгнуть выше, чем позволяет ее собственная методология, или остаться в прежнем положении и отказаться вообще от прыжка, который сделался жизненной необходимостью для целого ряда наук о ребенке.

В состоянии такого тяжелого кризиса, пребывает педология и до сих пор в Европе и в Америке, несмотря на то, что кризис этот конечно не стоит на месте, а, развиваясь, развертывается в целом ряде этапов, качественно своеобразных на каждой новой ступени развития учения о ребенке. Но нас интересует сейчас лишь то общее, что есть у всех этих этапов, что сохраняется в качестве постоянного момента на всем протяжении кризиса.

Другой момент, лежащий в основе этого кризиса и определяющий его печальный исход, как увидим, хотя и обнаружился совсем с другого конца, не со стороны методологии, а со стороны фактического исследования, но является очень тесно связанным с первым моментом, так как оба вместе представляют в сущности единое целое. Этот момент заключается в том, что целый ряд исследователей, как известно из истории возникновения нашей науки, стал наталкиваться в ходе своих исследований на факты связи между отдельными сторонами детского развития.

Опять в целях упрощения и схематизации мы обратимся к простой иллюстрации вместо того, чтобы проследить длительный исторический путь обнаружения и созревания этого момента. Если мы обратимся к I педологическому конгрессу, происходившему в 1911 г. в Брюсселе и имевшему своей целью оформление новой науки в ее теории и

в ее исследовательской практике, мы увидим, что то общее слово, которое и собрало представителей самых различных специальностей и заставило говорить их о педологии, было простым словом — «связь». Факты связи, соотношения корреляции, — вот что лежало в основе создания новой науки. «Конгресс — говорит Вольфсон, оживившая недавно воспоминания этой исторической даты в истории педологии, — уделял наибольшее внимание корреляции между отдельными способностями, строил особые типы и теории способностей, искал соотношения между памятью и одаренностью, устанавливал корреляцию между сенсорной остротой и интеллектуальным развитием ребенка»¹. I конгресс осознал так же совершенно отчетливо, как и Стэнли Холл, что проблема педологии как самостоятельной науки есть вместе с тем проблема об отношении педологии к смежным наукам. Энтузиасты нового движения смотрели на педологию, как науку, которая в ближайшем будущем должна стать господствующей наукой. Педология, говорилось на конгрессе, приобретает сегодня титул царицы наук. Устами одного из своих методологов конгресс объявил, что «педология в своей списательной части опирается на философию, педагогику и историю, в догматической — на философскую часть педагогики, в аналитической — на психологию, философию и педагогику. Между физическим, психическим и социальным устанавливается тесная связь, причем законы одного ряда переносятся на другой. Так, законы психологии, заимствованные у биологии, применимы в дальнейшем и к социологии».

С полным основанием цитированный уже нами выше критик конгресса отмечает, что, несмотря на это тяготение к выявлению связей, соотношений и корреляций, несмотря на стремление изучить ребенка как психофизическое единство, в целях удобства классификации и более точного изучения, это неделимое делилось на феномены физиологические, интеллектуальные и моральные.

¹ Р. А. Розкоер-Вольфсон. «Пути старой и новой педологии». «Труды БДУ», № 19, Минск, 1928 г.

«В целях более точного изучения психика ребенка изучалась аналитически. Память, воображение, чувствительность, одаренность исследовались как особые функции, дабы затем на основе этого аналитического изучения синтетически восстановить личность ребенка».

Не трудно опять, не прибегая к глупокому философскому анализу, вскрыть основу такого положения вещей, когда представители различных научных специальностей, собравшиеся во имя установления корреляции и соотношения между изучаемыми ими явлениями, не нашли другого пути к этому, как путь от мозаичного, отрывочного, расчлененного атомистически-аналитического исследования отдельных функций к нахождению математических и иных корреляций между этими атомами. Причиной этого является формальная логика как общая научная методология, на которой строились и отдельные, жаждавшие объединения дисциплины, и новая наука, призванная их объединить, и традиционный дуализм, традиционное представление о психической и физической стороне в развитии ребенка как о двух несоединимых, неприводимых к единству процессах. Кто внимательно изучит историю возникновения и замирания педологии на первом этапе ее существования, тот, ничего даже не зная о последующих этапах ее развития, неизбежно должен прийти к заключению, что на старой методологической основе педология не могла не возникнуть, но также не могла и не умереть, что вопрос о создании и развитии педологии неразрывно связан с вопросом о построении ее на совершенно иной, принципиально непримиримой с прежней методологической основе.

Педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе нового понимания своего предмета. Целостность (новые качества и закономерности, представляемые синтезом отдельных сторон и процессов развития, специальная установка на вскрытие и изучение взаимозависимостей, связей и отношений, лежащих в основе этого синтеза), развитие, понимаемое не как увеличение—уменьшение, но как самодвижение, и борьба противоположностей являются двумя основ-

ными моментами, определяющими методологическую установку педологии в целом и в каждом отдельном ее исследовании. Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в объективной реальности того единого процесса развития, который является предметом ее изучения. Педология невозможна ни на почве метафизических, формально-логических взглядов на детское развитие, допускающих лишь механистическое объединение отдельных сторон развития, ни на почве дуалистических воззрений на человеческую природу, закрывающих путь к изучению того реального единства, которым является процесс детского развития. Именно поэтому педология фактически умерла на Западе и в Америке как особая наука, несмотря на то, что стихийно отдельные науки, изучающие ту или иную сторону детского развития, выходят за пределы собственной компетенции и фактически становятся, не сознавая этого, на почву педологии. Благодаря этому создательское положение, когда педология продолжает существовать как живой труп, не осознавая методологической природы своих собственных построений и не называя себя чаще всего педологией. В пределах формально логического научного мышления нет места для педологии как особой науки.

Тенденция к возникновению педологии, как мы видели, проистекает из того, что отдельные науки, даже в своей формально-логической обработке отдельных сторон детского развития, стихийно наталкивались на диалектический характер изучаемых ими феноменов, на синтез и на развитие как на источник искомым закономерностей. Но вся методологическая установка этих наук была вкорме неспособна к тому, чтобы сознательно и адекватно отразить диалектический характер детского развития. В результате возникла трагическая методологическая дилемма для педологии между жизнью и смертью, дилемма, неразрешенная до сегодняшнего дня и по существу дела неразрешимая на старой методологической основе. Факт, лежащий в основе этой дилеммы, в сущности чрезвычайно прост: он состоит в том, что исследова-

тель в ходе работы наталкивается на связи, концы которых заложены вне границ его научной области. Он констатирует связь, — это факт непреложный, неоспоримый. Но все существо дела заключается в том, что наука, стоящая на формально-логической точке зрения, неоднократно наталкивается на факты и в частности на факты связи, которые выходят за пределы ее понимания.

И вот тут-то и возникает почва для частного и общего кризиса, который становится либо кризисом данной проблемы, либо, если факт этот имеет более общее значение для целой науки, кризисом целой научной области.

Если бы мы хотели иллюстрировать на свежем примере то, что произошло в начале зарождения педологии, мы могли бы сослаться на возникшее на наших глазах учение Кречмера о связи, существующей между телосложением и характером. Исследователь устанавливает связь, это, повторяем, факт непреложный и неоспоримый, но какова природа этой связи, как эта связь возникает и развивается, каковы законы ее движения, т. е. изменения, какова ее судьба, что является в этом комплексе объединенных единой связью явлений, главенствующим, определяющим, ведущим, что является побочным, второстепенным, снятым в ходе развития? Самый факт связи еще чрезвычайно мало говорит исследователю. В сущности, все связано со всем, согласно известному и банальному определению. Все связано со всем — и именно в силу этого установление только факта связи, эмпирическое вылучивание отдельных связей из всеобщей ткани реальных связей и отношений, лежащих в основе действительности, хотя и составляет несомненно достойное науки открытие, но тем не менее скорее порождает очень большую недоразумения, чем выясняет истину. На наших глазах учение Кречмера наткнулось на факт связи, тщательно, любовно и художественно вылушивало, выделяло, определяло эту связь, но встало перед этой связью, как перед стеной, не зная ни того, откуда происходит эта связь, ни того, каким законам она подчинена, в силу чего она существует. В сущности, такого рода эмпирические связи обычно открываются вторично, ибо первый раз они

устанавливаются уже в наивном общем сознании. Кречмер поэтому с полным основанием указывает, что сам вновь открытый им факт связи между строением тела и характером не представляет ничего нового «для простого, наивного сознания человека из народа: Чорт простого народа—большой частью худой, с тонкой козлиной бородкой на узком подбородке, между тем как толстый дьявол имеет налет добродушной глупости. Интриган—с горбом и покашливает, старая ведьма—с высохшим птичьим лицом. Когда веселятся и говорят сальности, появляется толстый рыцарь Фальстаф с красным носом и лоснящейся лысиной. Женщина из народа—с здоровым рассудком низкоросла, кругла, как шар, и упирается руками в бедра. Словом, у добродетели и у чорта острый нос, а при юморе—толстый. Что мы на это скажем?»—На это нельзя сказать ничего другого, кроме того, что та связь между выразительностью в строении тела и отдельных его частей и внутренней структурой характера и личности, которая научными средствами была определена в позднейшее время, давно была уловлена и осознана в наивном общем сознании.

Таково же точно положение дела и с тем связями, на которые натолкнулись в ходе исследования и которые вторично переоткрыли первые основатели педологии; эти связи были давно доступны общему сознанию, задолго до того, как они нашли свое выражение в корреляционных формулах и оделись в статистические наряды по последнему слову науки. Однако сущность дела за-

ключается в том, что в этих поисках всеобщей связи вместо ясной картины возникла нелепая путаница. Все оказалось связанным со всем: память—с одаренностью, интеллектуальное развитие—с остротой сенсорных функций, рост, понимание, характер питания ребенка и успеваемость по арифметике.

И в этой дикой путанице связей, лишенной всякого упорядочивающего начала, две вещи оставались загадками для ученого, как и для человека из народа, по выражению Кречмера. Первая: какая логика господствует в этих связях? Не представляют ли все эти связанные между собой вещи просто дикий хаос отдельных явлений, лишенных всякой внутренней целостности и структурности, кучу битого стекла, по выражению одного из исследователей, нагромождение атомов, необъединенных в единую систему? И вторая: как возникает, как развивается и как изменяется эта громоздкая механика связей, ключ к которой так и не могли найти исследователи?

И характерно для данной эпохи в развитии педологии, что, ища ключ к пониманию целого, исследователи шли не от целого к пониманию отдельных частей, но от отдельных частей, атомистически мыслимых, к выискиванию математических корреляций между ними. Бессмысленность, непонятность тех связей, которые устанавливались научным исследованием, и фактическое отсутствие идеи развития—вот два основных порока, которые с самого начала определили быстрое увядание педологии в начале ее мирового расцвета.

(Продолжение следует)