

1931 — Психология, т. IV, вып. 1, с. 78—100.

К вопросу о психологии и педологии***Л.С. Выготский**

В процессе оформления и методологического осознания новой психологии существенное место должно занять выяснение вопроса об отношении психологии к другим наукам. Правильно понять место психологии в системе научного знания — значит наполовину решить вопрос о природе изучаемых психологией явлений, ибо отношение между науками определяется в основном отношением между теми объектами, которые изучаются данными науками. Поэтому правильно определить отношение психологии к другим наукам — значит понять место психологических явлений в системе остальных явлений объективной действительности.

Именно потому, что эта проблема психологии и смежных наук имеет такое центральное значение для всей методологии психологии, она решалась совершенно по-разному в различных психологических направлениях, в различных философских системах. По существу, это, конечно, вопрос не эмпирического, но методологического, философского исследования, проблема философской психологии. Поэтому совершенно ясно, что эта проблема является не только одной из центральных, но и одной из труднейших проблем новой психологии. Поэтому историческое, методологическое и критическое исследования должны быть направлены на тщательное изучение этой проблемы.

Наперед ясно, что все те решения этой проблемы, которые до сих пор предлагались в различных философских системах и в различных психологических направлениях, строились на основе иного философского понимания предмета и задач психологии, и поэтому можно предсказать, что в результате этих исследований мы окажемся перед нерешенной проблемой.

Как и в отношении других методологических вопросов, новая психология не найдет здесь готового решения, которое она сумеет воспринять, хотя бы и с некоторой переработкой. Это решение ей придется выработать и создать по мере ее методологического роста и развития. Этим, конечно, мы вовсе не думаем сказать, что все предлагавшиеся до сих пор решения данного вопроса не представляют никакого интереса для новой психологии и могут быть отброшены с порога или что все они имеют одинаковую ценность с точки зрения новой психологии. Вовсе нет.

Путь решения этой проблемы лежит через тщательное исследование всего того материала, который накоплен в этом отношении наукой, и эти исследования, в свою очередь, покажут всю сложность исторических

тенденций, управлявших развитием психологии, всю неоднородность ее научного здания, все контраверсы ее современного кризиса, а следовательно, они укажут путь исторического и дифференцированного подхода к наследию прошлого в решении этой проблемы.

Мы сейчас не имеем намерения затрагивать хотя бы в самой схематической форме эту проблему во всем ее объеме, хотя предварительное выяснение основных моментов в постановке данной проблемы было бы совершенно необходимо для анализа интересующей нас более частной темы. Дело в том, что не только психология в целом выдвигает перед нами проблему о ее взаимоотношениях с другими науками, но и отдельные частные психологические дисциплины требуют от нас выяснения их взаимоотношений со смежными и родственными дисциплинами.

К числу таких частных психологических дисциплин относится и психология ребенка, которая до самого последнего времени не занимала еще ни в европейской, ни в нашей психологии того серьезного места, которое принадлежит ей по ее методологическому праву. В частности, в практике научно-исследовательской работы вопрос об отношении детской психологии к педологии выдвигается в последнее время как один из насущных, острых, актуальных вопросов, требующих своего принципиального разрешения.

Этому вопросу мы и хотим посвятить настоящую статью.

Как известно, в этом вопросе существует целый ряд разногласий, расхождение во мнениях здесь достигает огромного размера. Так, с одной стороны, совершенно четко намечаются тенденции полного принципиального отрицания педологии психологией и замещения ее рядом частных наук во главе с детской психологией. Имеются и более радикальные в этом отношении попытки просто провести знак равенства между педологией и детской психологией.

С другой стороны, с такой же ясностью обозначались тенденции, идущие от педологии и направленные на то, чтобы отрицать закономерность детской психологии как самостоятельной дисциплины, чтобы рассматривать детскую психологию как интегральную часть педологического исследования. Между этими двумя крайними взглядами, которые, как это бывает с плохими крайностями, сходятся в отождествлении педологии и детской психологии, лишь называя по-разному эту единую науку, располагается целый ряд других мнений, которые объединяет

* Среди основных вопросов психоневрологических наук сейчас особое место занимает проблема взаимоотношения наук и особенно остро ставится вопрос об отношениях психологии и педологии. Данная статья печатается в дискуссионном порядке. — *Ред. ж-ла «Психология»*. Перепечатка осуществляется с разрешения Г.Л. Выгодской и Е.Е. Кравцовой. — *Ред. ж-ла «Культурно-историческая психология»*.

признание как детской психологии, так и педологии. Но и среди этих мнений нет единства. Определение границ и связей, разделяющих и объединяющих обе науки, предмета и метода обеих наук — снова совершается по-разному у разных авторов.

Педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе диалектико-материалистического понимания своего предмета. Целостность (новые качества и закономерности, представляемые синтезом отдельных сторон и процессов развития; специальная установка на вскрытие и изучение взаимозависимостей, связей, отношений, лежащих в основе этого синтеза) и развитие являются двумя основными моментами, определяющими методологическую установку педологии в целом и в каждом отдельном исследовании.

Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в признании объективной реальности того единого процесса развития ребенка, который является предметом ее изучения. Этот момент мы считаем нужным особенно подчеркнуть. Нам думается, что в нем заключено самое зерно проблемы педологии как самостоятельной и единой дисциплины, в отличие от идеалистически ориентированной педологии, которая основание для признания педологии единой самостоятельной наукой видит в своеобразной точке зрения на процесс детского развития, в возможности нового подхода к проблемам этого развития, т. е. в субъективных моментах. Новая педология «стоит и падает» вместе с признанием или отрицанием объективной реальности тех закономерностей и процессов, которые она изучает.

Для Стенли Холла педология не подходит ни под какую классификацию и в некотором смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной. Врач, — говорит он, — взвешивает и измеряет, осматривает уши, глаза и т. д. Филолог изучает в языке ребенка развитие языка человечества, и оба не желают знать один о другом, о развитии чувств ребенка, о страхе, гневе, суеверии, о разных периодах различных интересов, о развитии памяти у детей и т. п. 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, для Стенли Холла в центр внимания выдвигаются два момента: во-первых, возможность нового направления в интересе исследователя, новая умственная комбинация различных методов и подходов к ребенку, новое соединение прежде разрозненных исследовательских установок и, во-вторых, единство того эмпирического объекта, к которому прилагаются все эти соединенные в уме исследователя точки зрения, подходы, интересы.

Таким образом, эмпирическое, но не методологическое единство объекта, изучаемого педологией, и возможность соединения различных точек зрения на единый эмпирический объект — такова основа педологии для Холла. Надо сказать, что в этом отношении методологическая сторона интересующей нас проблемы не является еще выясненной в достаточ-

ной степени. Очень часто педологи, принадлежащие к совсем другим философским позициям, чем Холл, говорят о синтезе как об основном признаке педологического исследования.

Так, Басов определяет педологию как научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека каждая со своей особой стороны. Такое определение, если раскрыть его методологическое основание до самого конца, в сущности, базируется на том же самом основании, что и определение Холла. Дела не спасает и разъяснение относительно того, что ошибочно было бы представлять себе этот синтез как простую совокупность или сумму разнородных сведений, механически объединяемых по признаку их принадлежности. По существу, это должен быть именно синтез, т. е. нечто такое, что образуется на основе органической связи составных частей в одно целое, а не просто их соединение друг с другом. В процессе такого синтеза целый ряд вопросов может и должен возникнуть лишь впервые.

Мы говорим, что эти разъяснения не спасают дела, потому что в основном, в решающем вопросе ставится так же, как и у Холла. Педология есть синтез существенных результатов отдельных научных дисциплин, синтез разнородных сведений. Следовательно, основания для признания педологии усматриваются не в объективной действительности тех закономерностей, которые изучаются педологией, а в возможности особого рода умственных построений, в своеобразном направлении всего процесса обработки и сопоставления разнородных научных сведений. В основе педологии усматривается синтез научных сведений, но не синтез процессов объективной действительности.

А ведь главным, решающим, центральным для всей методологии педологии является вопрос, где происходит этот синтез, который является основным объектом исследования педологии, — в голове исследователя или в объективной действительности, в живой реальности. Существует ли он подобно объектам других наук вне нашего сознания, совершенно независимо от него, задолго до того, как мы пришли к его пониманию, или он представляет собой не что иное, как умственное построение, хотя бы и незаконнейшее со всех точек зрения, но все же построение ума, т. е. синтез, совершающийся в сознании исследователя и являющийся вовсе не редким случаем.

В качестве такого синтеза можно назвать множество теоретических и практических проблем, которые требуют подобного же синтеза, т. е. умственного учета и соединения результатов и сведений из самых разнородных научных областей. Больше того, нельзя вероятно назвать ни одного такого практического вопроса, который не требовал бы подобного субъективного синтеза данных различных наук.

Таким образом, корень вопроса, его гвоздь заключается в природе и следовательно в локализации этого синтеза — синтез объективный или субъективный, синтез, совершающийся в голове исследователя или в объективной действительности? На этот вопрос всякое методологическое исследование в педологии должно дать совершенно прямой и недвусмысленный ответ, ибо только тогда педология может быть признана самостоя-

тельной наукой, когда устанавливается, доказывается, подтверждается, что изучаемые ею закономерности составляют часть объективной действительности.

Во всех иных случаях педология может рассматриваться как своеобразное направление в развитии практической деятельности, как своеобразная область объединения и взаимного сопоставления данных различных наук, но никак не как самостоятельная наука.

Не спасает дела и попытка указать на практическое использование этого синтеза различных научных сведений в целях применения их к каким-либо областям нашей практической жизни. Указание на то, что педология есть синтез различных наук, изучающих ребенка в целях их педагогического использования, не спасает положения вещей с методологической точки зрения, ибо все же основной вопрос о природе этого синтеза и о том, где он совершается, остается в силе. Можно легко представить себе, что педология есть в высшей степени важный в практическом отношении синтез различных научных сведений, используемый в практических целях, и с этой точки зрения педологию нужно разрабатывать. Но она никак не является единой и самостоятельной наукой.

Другие определения педологии, как это показывает методологический анализ, также далеко не до конца разрешили с этой центральной проблемой. Многие просто продолжают ее не замечать. В результате такой неясности в основном методологическом вопросе суровый приговор, вынесенный Блонским в отношении целого ряда педологических курсов, к сожалению, остается в основном верным и до сих пор. Надо сказать правду, гласит этот приговор, и сейчас часто курсы педологии фактически представляют собой винегрет из самых разнообразных отраслей знания, просто набор сведений из различных наук, всего того, что относится к ребенку. Но разве подобный винегрет есть особая самостоятельная наука? — Конечно нет.

Однако сам Блонский, который глубже других осознал несостоятельность методологического решения вопроса о природе изучаемого педологией синтеза явлений, сам в своих определениях педологии, как это вскрывает методологический анализ, не дает принципиально ясного, до конца последовательного и устраняющего всякие обвинения в винегрете, выдвигаемого на место синтеза, решения основного вопроса о природе этого синтеза. Блонский раскрывает свое определение педологии в трех формулах.

Я определяю педологию, говорит он, как науку об особенностях детского возраста. Эту науку, говорит он в другой формуле, я определяю как науку о росте, конституции и поведении типичного массового ребенка в различные эпохи и фазы детства. И, наконец, третья формула гласит: педология изучает симптомо-комплексы различных эпох, фаз и стадий детского возраста в их временной последовательности и в их зависимости от различных условий.

Во всех этих трех определениях, конечно, согласованных между собой и представляющих раскрытие единой мысли, мы видим попытку эмпирического, но не методологического раскрытия содержания и объекта педологического исследования. Особенно детского возраста или симптомо-комплексы, т. е.

совокупности признаков, характеризующих отдельные фазы детства, или рост, конституция, поведение, — все это несомненно изучается педологией, но ни одно из этих понятий не конституирует объекта педологии в научном смысле слова и не определяет объекта педологии методологически.

Начнем с особенностей. Для того чтобы сделаться объектом единой самостоятельной науки, особенности детского возраста должны представлять собой нечто единое с точки зрения того места, которое они занимают в объективной действительности. Их строение и течение, их природа должны быть таковы, чтобы они могли стать действительным объектом единой самостоятельной науки, а не объектом винегрета разнородных знаний. Между тем особенности детского возраста во всем их многообразии, изучаемом самыми различными науками, как раз и не дают повода для признания их объектом единой, новой науки.

Ведь особенности детского возраста изучаются различными науками. Следовательно, спрашивается, что же новая точка зрения на эти особенности, возможность новой мыслительной операции, направленной на их изучение, новый способ обработки, новое умственное построение или новая объективная сторона самих этих особенностей делает их объектом новой науки? Если верно первое, то спрашивается, какова же эта новая мыслительная операция? Если верно второе, то спрашивается, какова же эта новая объективная сторона этих особенностей?

То же самое относится всецело и к понятию роста, конституции и поведения. Ведь и рост, и конституция, и поведение изучаются различными науками. Спрашивается, что же объединяет все эти три момента, делая их в триединстве объектом новой науки? Очевидно, педология изучает не рост как таковой, не поведение как таковое, которые изучаются физиологией и психологией, а изучает их в каком-то новом качестве.

Таким образом, центр тяжести в этом определении очевидно переносится на частицу «и», соединяющую эти три разнородных момента в триединство. Но именно методологическую основу этого триединства и следовало бы выяснять. Иначе, если это «и» понимать эмпирически, то перед нами прекрасная формула для всех тех курсов педологии, которые сам же Блонский называет винегретом разнородных сведений.

Казалось бы, наиболее близко к решению основного методологического вопроса об объекте педологии подходит третье определение, говорящее о симптомо-комплексах как об объекте педологического исследования, ибо такая формулировка предполагает, что существует объективный единый процесс детского развития, обнаружениями, признаками, симптомами которого является то, что выше названо особенностями детского возраста, или ростом, конституцией и поведением. Но тогда педология должна изучать не симптомы, а самый процесс, обнаруживающийся в этих симптомах, и следовало бы полнее раскрыть природу этого процесса.

Мы вообще склонны думать, что не существует наук, изучающих симптомы как таковые, сами по себе, независимо от того, что раскрывается, проявляется или об-

наруживается в этих симптомах. Симптом есть признак, внешнее обнаружение; наука изучает то, симптомом чего является данный признак. Некоторую ясность в этот вопрос вносит второе понятие симптомо-комплекса. Очевидно, методологический центр тяжести лежит именно в нем. Очевидно, предметом педологического исследования, его специфической чертой является комплексирование симптомов, изучение их связей.

В этом смысле и Блонский, развивая до конца свое понимание педологии, принимает определение педологии как синтеза. Что это действительно так и что проблема симптомо-комплекса идентична с проблемой синтеза, мы видим из того, как сам Блонский раскрывает дальше объект своей науки. Конечно, говорит он, изучая возрастные симптомо-комплексы, педология широко пользуется данными всех наук, но это не лишает ее самостоятельности. Никто кроме педолога не изучает возрастных симптомо-комплексов как таковых, со всеми их связями и закономерностями, хотя порознь эволюцию во времени тех или иных отдельных явлений детского роста, детской конституции, детского поведения изучают, конечно, в связи со своими целями и другие науки, но ясно, что это совершенно иное дело. Следовательно, педология есть действительно особая специальная наука с особым предметом изучения.

В «Возрастной педологии» Блонский с окончательной ясностью раскрывает идею комплекса в педологии. Со всей ясностью он говорит (в этом смысле нам представляется, что он методологически стоит на более правильной точке зрения, чем сторонники учения о синтезе различных научных данных) о том, что педология может претендовать на звание науки только «в случае, если она имеет свой специфический предмет изучения».

Добавим от себя — и при этом если этот специфический предмет изучения существует в объективной действительности независимо от сознания исследователя, а не является идеальным объектом, построенным из разнородных научных сведений в голове исследователя и отнесенным к эмпирическому единичному предмету.

«Пока изучаются отдельные свойства ребенка как таковые, в этом изучении нет ничего педологического, так как их могут изучать ученые самых различных специальностей — физиологи, психологи и т. д. Педологическим изучение ребенка начинает становиться лишь с того момента, когда оно сосредоточивается не на отдельных свойствах ребенка как таковых, но на связи этих свойств между собой. Так, например, явления роста ребенка изучает физиолог, поведение ребенка изучает психолог, педолог же изучает связь роста и поведения ребенка.

Педология изучает свойства ребенка во всей их полноте и взаимной связи между собой. Как раз эта особенность педологического изучения дает основание говорить некоторым педологам о педологическом синтезе. Синтезирующая отдельные данные о ребенке идея и есть идея развития. Педолог изучает свойства ребенка, как они связаны между собой в своем развитии. Педология изучает симптомо-комплексы различных эпох, стадий и фаз детского возраста как таковые. Педология имеет свой специфический

предмет изучения, не изучаемый никакой другой наукой кроме нее».

Поэтому Блонский возражает против расширения слова «педология», в результате чего все проигрывают и никто не выигрывает. С одной стороны, педология присваивает себе то, что по праву принадлежит другим наукам — физиологии, психологии, социологии — и добыто именно ими, с другой стороны, как раз вследствие этого педология как самостоятельная наука перестает существовать, ибо оказывается без своего особого специфического предмета.

Поэтому Блонский высказывается за то, чтобы сузить содержание педологии и признать, что педологическое изучение ребенка есть только один из видов изучения ребенка и существует наравне с другими видами изучения — физиологическим, психологическим и т. д. Педология не уничтожает этих наук, как, в свою очередь, и они не уничтожают ее. Педология только одна из наук, имеющих дело с ребенком. Менее всего она должна стремиться поглотить собой все остальные изучающие ребенка науки.

Это последнее положение нельзя не признать совершенно правильным, Основания педологии надо искать в объективном бытии ее специфического объекта, а ее отношение к другим наукам должно быть предметом особого методологического исследования. Но снова возникает вопрос относительно природы того синтеза, тех связей, которые лежат в основе педологии. В этом вопросе опять полной ясности мы не находим.

«Строение тела ребенка изучает анатом, деятельность его обычную и болезненную изучает физиолог, психолог и патолог, положение ребенка в обществе изучает социолог. Спрашивается, что же тогда изучает педолог, не состоит ли работа педолога только в том, что он, не будучи специалистом во всех этих науках, лишь списывает у специалистов все то, что они указали в ребенке. Говорят, что педология синтезирует данные о ребенке, содержащиеся в различных науках, но чтобы этот синтез был действительно синтезом, а не только эклектизмом или компиляцией, надо указать, какой именно принцип кладется в основу его».

Таким образом, здесь Блонский как будто принимает определение педологии как синтеза данных о ребенке, содержащихся в различных науках, т. е. то же определение, из которого исходит Басов. Его только заботит, чтобы этот синтез был действительно синтезом, а не компиляцией, т. е. чтобы умственное построение, умственная обработка различных научных данных, которые составляют содержание этого синтеза, совершались доброкачественно и на известной принципиальной основе. Поэтому Блонский в приведенном уже определении говорит об идее развития как об идее, синтезирующей отдельные данные о ребенке.

Все это вместе взятое снова делает неясным основной вопрос — где же совершается педологический синтез: в голове педолога или в развитии ребенка. А между тем без ответа на этот основной вопрос мы рискуем не найти правильного подхода и к решению всех остальных методологических проблем педологии и, в частности, к основному интересующему нас сейчас вопросу — к вопросу об отношении психологии и педологии.

В самом деле, если этот синтез совершается в голове исследователя, то проблема отношения педологического исследования к другим наукам есть проблема об отношениях различных точек зрения, различных подходов, она есть преимущественно проблема субъективной логики научного мышления. Если же этот синтез совершается в живой действительности, то вопрос об отношении педологии к другим наукам есть проблема объективной логики действительности, т. е. проблема того, как данная часть или данный специфический отрезок действительности относится к другим специфическим отрезкам действительности, изучаемым другими науками.

Как уже сказано выше, только во втором случае педология имеет методологическое право на существование в качестве отдельной науки. В первом случае она есть не что иное, как своеобразный способ использования различных научных данных в теоретических или практических целях. Во втором случае она есть наука. И в этом втором случае, исходя из объективной логики отношений объекта педологии к объекту других наук, мы найдем и верные законы отражения в научном мышлении этой логики объективных отношений, т. е. мы решим тем самым и проблему субъективной логики мышления.

Вот почему педология, как это показывает методологический и исторический анализ, 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 как осознающая себя, единая самостоятельная наука фактически умерла на Западе и в Америке, где она родилась, несмотря на то, что стихийно отдельные науки, изучающие ту или иную сторону детского развития, выходят неизбежно за пределы собственной компетенции и фактически становятся, не сознавая этого, на почву педологии. Такова, например, почти вся психология переходного возраста.

В пределах формально логического научного мышления нет места для педологии как особой науки. И в самом деле, глубоко знаменательным является тот факт, что педология, родившаяся первоначально в Америке и в Европе, сейчас настолько заглохла в этих странах, что не только идея, но и самое имя ее являются уже основательно забытыми. И это не случайно, что мощный подъем и расцвет педологического исследования, происходящий одновременно с пересмотром методологических оснований науки, совпадает с перестройкой всей науки на новых основаниях.

Если попытаться вскрыть и в нескольких словах определить, в чем причины такого положения вещей, почему педология, идея ее и имя отцвели, не успев расцвести, надо сказать, что причины эти кроются в том, что методологические основания, на которых американские и европейские исследователи пытались построить здание новой самостоятельной науки, находились в самом вопиющем противоречии с теми стихийными тенденциями, которые толкали отдель-

ные науки, изучающие ребенка, к выходу за собственные границы, к объединению, к созданию педологии.

Эти основания были заложены на зыбкой почве идеалистической философии, биогенетического параллелизма, формально логического понимания связей между отдельными сторонами развития как статистической корреляции, как совпадения в отдельных признаках, на почве непреодоленного дуализма в подходе к ребенку и т. д., а стихийный рост отдельных наук требовал таких методологических точек зрения, которые позволяли бы преодолеть именно все эти предпосылки, которые ставили узкие границы развитию каждой отдельной науки, изучавшей ребенка. Поэтому смертельный кризис педологии в Америке и на Западе являлся неизбежным результатом несоответствия объективного стихийного роста отдельных наук и методологического фундамента для их объединения.

Поэтому замечательным является тот факт, что умершая, потерявшая свое имя педология, как уже указано, продолжает все же фактически существовать и в Америке, и на Западе, но это существование — действительно существование мертвеца. Отчаявшись в возможности найти принципиальный философский, методологический базис для своего осуществления, педология встала на путь чисто эмпирического складывания данных о различных сторонах развития ребенка.

Действительно правильным отражением вещей будет указание на то, что педология умерла методологически, но продолжает развиваться эмпирически, не задумываясь над принципиальными основаниями эмпирического сближения различных областей знания и довольствуясь тем, что синтез этих разнородных знаний достигается распределением этих разнородных сведений по различным главам или частям книги, а объединение их достигается единством брошюровки или переплета. И если, несмотря на это, отдельные работы, выходящие в Америке или на Западе, представляют собой часто действительно высокие образцы эмпирических исследований, это является доказательством того, насколько неотвратимы, исторически неизбежны и методологически правильны те стихийные тенденции, которые приводят к образованию педологии.

Педология не выдумана, она является исторически неизбежным этапом в развитии знания о ребенке. Об этом свидетельствует внимательный анализ современного состояния педологических исследований в Америке и на Западе. В настоящий момент, как уже сказано, проблема методологического осознания самой себя является и для исследовательской практики и для теоретического оформления педологии как науки центральной проблемой.

А в связи с этим и для педологии, как и для психологии, вопрос о взаимоотношениях педологии и ряда смежных и родственных наук является особенно актуальным для всего ее развития вопросом. Это не вопрос отдаленного будущего, без решения этого вопроса педология не сможет правильно определить свой предмет, ибо определить предмет — значит вместе с тем и определить отношение данного предмета к предметам других наук.

Однако в разрешении этого вопроса большинство авторов становится на формально логическую точку зрения, ища абсолютные метафизические границы между областями исследования различных наук и игнорируя бесконечно сложные связи, взаимозависимости и 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 решать 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, взаимосвязи и сближения ряда близких дисциплин, так как эти моменты обусловлены взаимным переплетением и связью тех явлений, которые изучаются различными науками.

Поэтому методологическое оформление любой науки — педологии или психологии — неизбежно предполагает пересмотр методологических установок ряда смежных наук и особенно их взаимоотношений между собой. Решая вопрос таким образом об отношении педологии и психологии, мы тем самым решаем вопрос о методологической природе каждой из этих двух наук. Взаимоотношения педологии и психологии как особых самостоятельных научных дисциплин, обладающих каждая своим особым объектом и методом исследования, но взаимно методологически тесно связанных, определяются в основном двумя следующими положениями. Детская психология должна развиваться как одна из педологических дисциплин, исходя в своих исследованиях и построениях из решающего и целостного, т. е. педологического, определения места и отношения процесса психологического развития к процессу онтогенеза в целом и из общего учения о развитии ребенка в целом.

В этом отношении, думается нам, отношения детской психологии и педологии до некоторой степени и в одном только определенном пункте позволяют провести аналогию с отношениями биологии к частным биологическим наукам. Нам думается, что не только детская психология, но и анатомия и физиология детского возраста, т. е. все частные науки, изучающие те или иные отдельные стороны в развитии ребенка, должны опираться в своих построениях на некоторые общие принципиальные и теоретические положения, определяющие природу и основные законы процесса детского развития.

Подобно тому как отдельные частные науки, изучающие те или иные стороны и части органического мира, должны опираться в своих построениях на общую эволюционную теорию, на общее учение о наследственности, одним словом, на ряд общих положений об органической жизни, так точно отдельные частные дисциплины, изучающие ту или другую сторону в развитии ребенка, могут стать науками в собственном смысле этого слова только тогда, когда они будут опираться на общее представление о природе детского развития.

Изучать ту или другую сторону развития можно только исходя из знания того, что представляет собой тот самый процесс развития, отдельная сторона которого изучается в данном случае. Без знания этого (а это знание дается только педологическим ис-

следованием) ни детская анатомия, ни детская физиология и психология не могут стать подлинными науками в собственном смысле слова.

Против этого пункта очень легко привести, видимо, очень сильное возражение, ссылающееся на фактическое положение вещей. Часто против него выдвигается сокрушительная, по мнению критиков, неотразимая и вместе с тем простая историческая справка о возрастном развитии наук. Нам говорят: в то время как педология является относительно молодой, до конца еще не оформившейся, не осознавшей себя наукой, анатомия, физиология и психология детского возраста — эти частные науки, которые вы хотите поставить в подчиненное по отношению к педологии положение, являются уже мощными, развитыми, насчитывающими сотни лет своего существования науками.

Ссылка на фактическое положение вещей без анализа этого фактического положения, как всегда, в принципиальном вопросе оказывается несостоятельной и, в сущности, опровергает тех, кто вздумал бы ею воспользоваться как средством опровержения. На этот убийственный довод можно было бы ответить: вся беда в том, что анатомия, физиология и психология детского возраста не существуют еще как отдельные, осознавшие себя, оформившиеся научные дисциплины и не существуют именно потому, что необходимая для их существования методологическая предпосылка в виде педологии является еще исторически не созревшей.

Анатомия, физиология и психология детского возраста существуют лишь как приложения общей анатомии, физиологии и психологии к детскому возрасту, как чисто эмпирические дисциплины, которые — что особенно верно по отношению к анатомии и физиологии детского возраста — не смогли, несмотря на мощное развитие соответствующих общих дисциплин, сформулировать даже основные проблемы применительно к детскому возрасту.

Это факт, что анатомия детского возраста как самостоятельная научная дисциплина не существует, что анатомия не разработала даже основной проблематики этой своей частной дисциплины, что, по верному замечанию Бюлера, в анатомии изучаются одни только эмбрионы, т. е. существует анатомия утробного детского развития, или эмбриология, но не существует анатомии внеутробного детского развития.

Это факт, что такое же положение вещей мы имеем и в физиологии детского возраста. И, наконец, несколько более трудно осознаваемым, но все же столь же неоспоримым фактом является это положение и в применении к детской психологии. И детская психология существует сейчас лишь как придаток к общей психологии или как система чисто эмпирических исследований, не имеющих даже систематически разработанной проблематики.

В подтверждение этого достаточно было бы проанализировать детский раздел в основных современных психологических направлениях, например в структурной психологии, в психологии поведения, реактологии и т. д. Этот анализ показал бы нам, что детская психология находится на том же уровне своего развития, что и анатомия детского возраста, т. е. на уровне донаучного своего существования.

Если вдуматься в это положение, мы увидим, что перед нами совершенно законный и последовательный исторический процесс развития общей и частных наук, который опять допускает в одном определенном пункте аналогию с развитием биологии и частных биологических наук.

Положение является аналогичным в том смысле, что общая биология стала развиваться тогда, когда отдельные биологические науки накопили уже огромный эмпирический материал. Таким образом, частные биологические науки, как ботаника, зоология, несомненно, древнее биологии, старше ее. Именно опираясь на их завоевания, и могла развиваться биология как общая наука. Но, однако, эти частные биологические науки — ботаника, зоология и др. — стали науками в истинном смысле слова только тогда, когда питаемая их же материалом возникла и оформилась биология.

То же самое в процессе исторического развития неизбежно должно произойти и с педологией. Педология возникает на основе завоеваний анатомии, физиологии и психологии детского возраста. Поэтому многим кажется, что она является просто компиляцией или в лучшем случае синтезом этих различных наук. Но сами эти науки станут науками в истинном смысле слова только тогда, когда они будут опираться на исторически возникшую на их основе, но методологически являющуюся их основой педологию.

Это последнее положение вызывает часто возражения. Обычно указывают на то, что при таком решении вопроса об отношении детской психологии к педологии получается чрезвычайно сложное переплетение отдельных психологических наук с другими смежными науками, получается многократное перекрещивание психологии в отдельных ее ответвлениях с рядом других наук. Обычно спрашивают: как же так, детскую психологию вы определяете как педологическую науку, а зоопсихология есть, очевидно, наука биологическая. Этническая психология и психология социальная суть науки социологические и т. д.

При таком положении дел опасаются того, что психология как таковая растворится в ряде смежных наук, превратившись просто в ответвление ряда отдельных дисциплин, и что исчезнет единство психологии как науки. Такая опасность, как показывает развитие нашей науки, реально существует и с ней нужно считаться, но основы ее заложены не в методологическом положении вещей, а скорее в неправильном понимании этих методологических исходных точек.

Здесь нужно принять во внимание три момента, без выяснения которых путаница действительно неизбежна.

Первый момент заключается в том, что психологические явления действительно чрезвычайно многообразны, сложно вплетены в самые разнородные области действительности. Таким образом, источник сложного перекрещивания психологии со смежными науками лежит в самой действительности. Это надо твердо усвоить. Он не является результатом какой-то методологической схемы, какой-то научной классификации, он обусловлен природой вещей.

То, что изучает психология, возникло некогда в процессе эволюции как известная часть явлений ор-

ганической жизни, и в этих своих истоках психологические явления не могут быть изучаемы иначе, как с точки зрения эволюционной теории, как в связи с общим процессом органической эволюции, иначе как неотъемлемая, внутренне необходимая часть этого сложного целостного процесса. Отсюда понятно, что психология животных или эволюционная психология не может строиться иначе как на основах биологии, подобно другим биологическим наукам.

Но вместе с тем психология человека переплетена целым рядом очень сложных связей со всеми сторонами и формами общественной жизни человека, и отсюда понятно, что мы снова встречаемся с психологическими явлениями везде там, где имеет место деятельность общественного человека. Так возникает проблема исторической психологии, посвященной изучению того, как развивалась психология человека в процессе исторического развития человечества, и совершенно ясно, что эта психологическая наука не может строиться иначе как на основе методологии истории, т. е. на основе теории исторического материализма.

Психологические явления встречаются далее в процессе онтогенеза, в процессе развития ребенка. Здесь биологические и социальные факторы психологического развития даны в сложном динамическом синтезе, и снова психологические явления не составляют чего-то самостоятельного, они являются интегральной частью более общего, более целостного процесса развития ребенка. Следовательно, детская психология должна строиться на учете общих законов этого развития, т. е. должна стать одной из педологических наук.

Основа этой сложности взаимоотношений психологии и смежных наук заложена в самой действительности, и, следовательно, то, что нами было сказано выше о детской психологии, никак не является специфической особенностью детской психологии и педологии. Те же методологические отношения существуют между зоопсихологией и биологией, между исторической психологией и историей. Это первый момент.

Возникает вопрос: чем же обусловлено такое положение вещей и как при этом возможно единство психологии как науки? Может быть, каждая из наук — биология, история, педология — должна иметь свою особую психологию, и психологии как единой науки может действительно не оказаться при последовательном логическом анализе намеченного выше положения. На самом деле это не так.

Источником того положения вещей, о котором мы говорим все время, является одно в высшей степени важное обстоятельство. Оно заключается в несамостоятельности тех явлений, которые изучает психология, в том, что, говоря языком Спинозы, этим явлениям принадлежит не субстанциональное, но атрибутивное бытие. Они реальны, они составляют часть живой объективной действительности, но они реальны не как субстанция, а как, атрибут, и в силу этого они могут быть включены и реально оказываются включены в самые различные сферы действительности и ее изменения.

Таким образом, вопрос о единстве психологии может быть решен двояким путем. Либо, признавая такое

сложное переплетение психологических явлений с другими областями действительности, изучаемыми другими науками, мы становимся на путь фундаментальной абстракции и начинаем изучать психологические явления, отвлекаясь от всех конкретных связей этих явлений с теми сферами действительности, которые мы наметили выше. Это путь абстрактной психологии, изучающей психологические явления как таковые независимо от биологической эволюции, от исторического развития, от онтогенетического развития, это путь, испытанный психологией и, по существу, путь, приведший ее к метафизическим построениям, к учению о неподвижности, изначальности и полной изолированности психических явлений от всей материальной действительности, от самых ее низших до самых высших форм. Ясное дело, что этот путь, исторически доказавший свое бесплодие, не есть путь к построению единой психологии.

Другой путь заключается в том, чтобы, признавая всю сложность переплетений психологических явлений с другими сферами действительности, брать эти явления во всей их конкретной сложности, во всех их конкретных связях, во всей целостности тех процессов, часть которых они составляют, но вместе с тем попытаться охватить все основные формы изменения психологических явлений некоторыми общими закономерностями, которые, как всякое диалектическое, а не формально логическое обобщение, сохранили бы в себе не только общее, но общее, частное и единичное в их сложном синтезе.

Такие обобщения общей психологии глубже, вернее и полнее отражали бы действительность, ибо основания для таких обобщений заложены в том, что психологические явления, как бы сложно они не переплетались с отдельными сферами действительности, все же остаются по своей природе психологическими явлениями, и природа их не только не затемняется, но во всем своем богатстве и во всей своей полноте только и может раскрыться тогда, когда мы увидим и учтем все многообразие их реальных связей со всей остальной действительностью.

Чем глубже, разностороннее и своеобразнее связи тех явлений, которые изучает данная наука, со всей остальной действительностью, тем сложнее задачи исследователя, но тем богаче раскрывается и само явление.

Таким образом выходит, что и там и здесь единая психология оказывается общей психологией, но только в одном случае речь идет об общей психологии в смысле абстрактной, в смысле формально логической схемы, в смысле тощей абстракции, в другом речь идет о диалектических обобщениях, лежащих в основу общей единой психологии. Таким образом, мы получаем право сказать, что все отдельные ветви психологии, в том числе и детская психология, прежде всего и главным образом являются психологическими науками, и только как бы во вторую очередь являются науками педологическими, биологическими и т. д.

И, наконец, третий момент, который должен быть принят во внимание во избежание путаницы, заключается в том, что традиционная, идущая издавна схема классификации наук, которая пытается втиснуть

психологию в узкое место между биологией и социологией, является неправильной классификацией, слишком упрощенно представляющей взаимоотношения психологии и других наук. Очевидно, новой психологии придется выработать новую схему взамен данной.

Мы, таким образом, можем считать, что первый из интересовавших нас вопросов об отношении детской психологии и педологии может считаться выясненным. Нас интересует сейчас второй вопрос, именно вопрос о том, в какой мере педология опирается на психологию.

Применение психологического метода в педологическом исследовании при изучении развития личности ребенка и его поведения необходимо и законно должно иметь место лишь в той мере, в какой это требуется специальными задачами педологического исследования. Например, в целях целостной характеристики возрастного симптомо-комплекса, в целях разрешения общих проблем развития или соотношения его сторон, в разработке проблем практической или прикладной педологии и т. д.

Вне этих пределов преследующее самодовлеющие цели психологическое исследование не должно подменять собой педологическое, но в этих законных пределах применение психологического метода в педологии не превращает этой последней в детскую психологию, как применение математического метода в физике не превращает физику в алгебру. Как физик применяет алгебру для решения собственных физических, а не математических задач, так точно педолог применяет психологический метод для решения собственных задач педологического исследования.

Изучение развития поведения входит необходимой органической составной частью в систему педологического исследования, которое в этом отношении опирается на общую психологию, как в других отношениях педология опирается на физиологию и анатомию. Прежде чем изучать, как изменяется поведение в процессе возрастного развития ребенка, надо знать, что такое поведение вообще. Прежде чем определять, какое место в общем возрастном симптомо-комплексе семилетнего ребенка занимают возрастные особенности его памяти, надо знать, что такое вообще представляет собой память, каковы основные законы ее строения и течения. Отсюда понятно, что педология должна опираться в данном конкретном исследовании на общее учение о памяти, или, говоря вообще, на общую психологию.

С такой же естественной необходимостью педология вынуждена изучать психологические явления, поскольку она имеет с ними дело, психологическими методами, ибо невозможно изучать эти явления каким-либо другим методом, т. е. методом, не соответствующим природе данного явления. Память и внимание, мышление и эмоцию, поскольку с ними имеет дело педология как с интегральными моментами возрастной эволюции ребенка, она может изучать только с помощью психологических методов, но, повторяем еще раз, эти методы она должна применять для разрешения своих собственных, а не психологических задач.

Это изучение развития поведения в возрастном разрезе ведется, однако, педологией со своей специ-

фической точки зрения, с точки зрения изучения целого, синтеза, представляемого детским развитием в целом, вследствие чего изучение того же эмпирического объекта (поведения ребенка данного возраста) приводит обе науки к обобщениям, законам, системам научного знания, лежащим в двух различных методологических планах, соответствующих основным методологическим установкам педологии и психологии.

Здесь в оговорке нуждается допущенное нами выше выражение о специфической точке зрения, исходя из которой педология изучает поведение. Нужно ли после всего сказанного выше добавлять, что эта специфическая точка зрения, обязательная для исследователя, является лишь отражением объективно других связей, других отношений, других опосредствований, которые составляют прямой объект педологического исследования.

Мы могли бы сказать, что педология и психология, сталкиваясь даже на одном и том же эмпирическом объекте исследования, изучают этот эмпирический объект в других объективных связях. Отсюда возникает и специфическая, особая точка зрения у каждой науки.

Мы могли бы сказанное только что подтвердить двумя конкретными примерами. Во-первых, оговариваясь насчет рискованности всякой аналогии, которая, будучи верна в одном каком-нибудь определенном пункте, оказывается неверной и несостоятельной гораздо в большем числе пунктов, мы могли бы все же прибегнуть к подобной конкретной аналогии.

Сравнив отношения зоологии и зоогеографии, мы легко увидим, что очень часто обе эти науки сходятся в своем изучении на одном и том же эмпирическом объекте, но каждая берет тот же самый эмпирический объект в его особых связях, являющихся прямым объектом каждой науки в отдельности. География, изучая земную поверхность, в числе моментов, которые она изучает, непременно изучает и фауну земной поверхности. Естественно, что, изучая животный мир, география не может изучать его иными методами, чем те, которые выработаны зоологией, не может иными методами классифицировать животных и т. д. Но вместе с тем она изучает этот животный мир в его совсем других связях.

Нам думается, что Ивановский в своем «Методологическом введении в науку и философию» совершенно справедливо выделяет особую группу наук, которые он обозначает как науки о естественных целях, относя сюда науку о вселенной, изучающей мир как целое, астрономию, космологию, космографию.

«Другой такой наукой является наука о планете Земля и геология, которая изучает этот объект с точки зрения наук математических, физических, химических и также биологических. Поскольку геология изучает также и растения и животных минувших эпох, остатки которых сохранились в пластах земной коры и, так сказать, сами стали землей и вошли в состав планеты Земля, точно так же в геологию входит и исторический момент, поскольку один из отделов этой науки занимается рассмотрением истории земли».

Мы оставим в стороне сейчас вопрос о том, насколько правильны те общие основания, в пределах которых выделяются эти науки, но нам думается, что

автор прав, когда говорит: «я предпочитаю понимать астрономию и геологию как науки о вселенной и о земле как целых со всех приложимых к ним как к целым точек зрения, и тогда такие дисциплины, как небесная механика, астрономия, физика, астрохимия, история вселенной и др., будут отделами этой единой общей науки о целом объекте».

Третий цельный объект, интересный для человечества, — это поверхность земли в ее взаимодействии с окружающей землю атмосферой и все те физические, химические, биологические, отчасти и психологические и социальные, поскольку они зависят от физических, химических и биологических факторов, явления, среди которых протекает жизнь человечества. Все это составляет содержание обширной конкретной науки — географии.

Само собой понятно, что география использует весьма разнообразный материал и совмещает в себе весьма различные научные точки зрения в их взаимодействии и совокупном применении их к изучению определенной конкретной совокупности объектов и явлений. Можно сказать, что география изучает распределение в пространстве, зависимость от общих условий и взаимодействие различных факторов, действующих на земной поверхности, их размещение и содружество. Как ботаника изучает растительные сообщества, связанные с типическими сочетаниями естественных данных (флора болот, сухих степей и т. д.), так и география занимается различными сообществами разнообразных факторов земной жизни».

Отсюда совершенно ясно, что география и зоология, изучая один и тот же эмпирический объект, скажем, животный мир Африки, изучают, по существу, различные объективные связи, связывающие данный эмпирический объект со всей остальной действительностью.

Нечто подобное, правда, в одном только отношении, представляет собой и разграничение связей эмпирического объекта, изучаемого педологией и психологией, когда они перекрещиваются на одном и том же эмпирическом явлении. В этом отношении, думается нам, приведенная выше аналогия с науками о естественных целях может быть в высшей степени поучительна для методологии педологии и, не допуская вовсе, что педология принадлежит к группе таких наук, как география и астрономия, мы все же думаем, что внимательное изучение той методологической проблемы, которая заключена в этих науках, могло бы по аналогии оказаться не бесплодным для уяснения многих спорных сторон педологии.

Второй пример, который мог бы пояснить нашу мысль, мы найдем не в аналогии, а в конкретном исследовании. Представьте себе, что педология и психология обе изучают один и тот же эмпирический объект, скажем, процессы запоминания у семилетнего ребенка. Ясное дело, что процессы запоминания могут изучаться только теми методами, которые созданы для их изучения, т. е. методами психологическими. Таким образом, и психолог и педолог будут пользоваться в данном случае одними и теми же методами, но, спрашивается, совпадают ли из-за этого их исследования?

Психолог, изучающий память семилетнего ребенка, интересуется прежде всего памятью и законами ее деятельности, но не семилетним возрастом как известным этапом в целостном процессе развития ребенка и становления человека. Изучая память во всем многообразии ее конкретных проявлений, психолог находит в памяти семилетнего ребенка целый ряд таких моментов, которые освещают общие законы памяти, обогащают его представления о ее структуре и деятельности, которые позволяют сравнивать эти процессы запоминания с другими и т. д. В результате всего изучения выводы, которые из него сделает психолог, будут выводами не относительно природы семилетнего возраста, но относительно природы памяти, обобщение, которое он создаст на основе ряда таких исследований, законы, которые он выведет на основании этого обобщения, теории, которые будут построены на основе этих законов, — все это будут обобщения, законы и теории, обогащающие наше представление о природе памяти, следовательно, это будут психологические законы.

Не то педолог. Изучая память семилетнего ребенка, он интересуется, по существу, не памятью и ее природой, но законами возрастной эволюции ребенка. Память является одним из симптомов, одним из реальных моментов, участвующих в том общем изменении, которое лежит в основе этой эволюции. Изучая память семилетнего ребенка, педолог будет ее сопоставлять не с другими явлениями памяти, а с другими явлениями семилетнего возраста. Вывод, который он делает, обобщение, которое он строит, закон, который он сформулирует, теория, которая возникнет на основании этих законов, — все это будут законы и теории, охватывающие семилетний возраст как таковой, но не память ребенка.

Так разве не ясно, что если взять не эмпирическое столкновение психологии и педологии на одном и том же объекте исследования, а динамику их исследований, мы увидим, что оба исследования идут каждое своим путем.

Едва ли есть надобность после всего сказанного выше повторять, что при этом разграничении не существует абсолютных метафизических границ между двумя родственными исследованиями, и новая психология должна обратить внимание, как уже сказано выше, не только на моменты, разграничивающие и отделяющие сферы отдельных научных дисциплин, но и на моменты их сотрудничества, сплетения, обусловленные реальным объективным сплетением, имеющим место в действительности между теми явлениями, которые изучаются каждой из этих наук.

Положение в данном случае оказывается совершенно такое же, как и в том случае, когда физик пользуется математическим методом: можно сказать, и алгебра и физика решают одни и те же уравнения, но алгебра разрабатывает самую теорию решения уравнений и ищет закономерности, лежащие в основе всевозможных форм этих уравнений, а физика применяет эти закономерности, найденные другой наукой, как способ для решения собственных физических задач.

Нам остается только подвести итоги несколько затянувшегося рассмотрению проблемы о взаимоотношениях педологии и психологии. Эти итоги было

бы правильнее всего начать, думается нам, с указания на два основных отклонения от намеченной нами линии решения этого вопроса, которые наиболее четко кристаллизовались в нашей педологии.

С одной стороны, мы имеем в виду борьбу против психологизма в педологии — мнение, что главная опасность педологии грозит со стороны заполнения ее психологическими проблемами, со стороны выдвигания на первый план проблемы психологического развития ребенка. С другой стороны, мы имеем в виду также достаточно четко кристаллизовавшееся, противоположное по внешности и тождественное по сути мнение, что педология может обойтись вовсе без психологических понятий, методов, терминов, заменяя их своей особой педологической системой понятий, охватывающих поведение ребенка и его развитие.

Первая точка зрения наиболее ясно представлена в работах Блонского, вторая — в работах Моложавого; обе они представляются нам неправильными.

Разберем первую.

Если под опасностью психологизма в педологии разуметь смешение педологии, ее специфических задач и объекта исследования с психологией и отсюда подмену педологии детской психологией, то такая опасность является, во-первых, реальной, а во-вторых, с полным правом может быть названа опасностью. Если мы возьмем то определение педологии, которое дает ей проф. Корнилов, говоря, что это есть наука о совокупности реакций организма ребенка на окружающую среду, если мы встанем на эту точку зрения, мы увидим, что этот психологический «империализм», подменяющий педологию детской психологией, только и может быть назван опасностью психологизма в педологии.

Но как мы уже указывали выше, он в своих крайних выводах совершенно совпадает с другим мнением, с педологическим «империализмом», который склонен отрицать детскую психологию вовсе и считать, что педология поглощает ее совсем наряду со всякими частными науками, изучающими ребенка. Это, как мы уже видели, приводит с другого конца к тому же выводу. Педология отождествляется с детской психологией, и спор идет только о том, каким именем назвать эту смешанную науку.

Но так как ясно для всякого, что дело не в имени, а в сути дела, то опасность психологизма, как это ни странно на первый взгляд, исходит, с одной стороны, от психологов, отрицающих педологию, а с другой — от педологов, отрицающих детскую психологию. Такие крайности сходятся.

Если же под психологизмом в педологии понимать нечто иное, именно выдвигание на первый план моментов психологического развития ребенка, попытку установить иерархию в возрастном симптомокомплексе и признать ведущую роль в развитии ребенка за развитием его сознательного поведения, его личности (а именно это имеют в виду обычно, когда говорят о психологизме в педологии), то, нам думается, здесь поступают совершенно неправильно, говоря об опасности психологизма, ибо такая точка зрения представляется нам совершенно справедливой.

Дело ведь заключается в том, чтобы найти решающее, определяющее, ведущее, главенствующее звено в

той цепи фактов, которую мы называем возрастным симптомо-комплексом и из которой складывается реальный процесс развития ребенка. Ведь не может педология удовлетвориться чисто описательной точкой зрения и выстроить все симптомо-комплексы в ряд — ее должна интересовать внутренняя структура этого комплекса, законы его строения и изменения, и, естественно, перед педологией встает вопрос о существовании, определяющем, главном в этой структуре.

Само собой понятно, что эта структура изменчива по возрастам, что она динамична, но все же мы можем указать и в возрастной эволюции ребенка ряд моментов, из которых складывается как бы лейт-линия детского развития. По этому вопросу в нашей педологии нет единого мнения, что является основным. Одни отвечают — рост, материальное нарастание массы тела ребенка, которое лежит в основе всего детского развития в целом. Это есть принципиально последовательная попытка поставить во главу угла всей структуры возрастного симптомо-комплекса факт роста.

«Чем детский возраст, — спрашивает Блонский, — отличается от других возрастов человеческой жизни — зрелости и старости? По моему, тем, что этот возраст — возраст роста. Ребенок — маленькое существо, постепенно становящееся большим. Этим он отличается от зрелого человека, который уже больше не растет, и от старика, который растет в землю. Масса ребенка с каждым годом увеличивается, у взрослого при прочих равных условиях масса держится все время на одном уровне. Масса старика становится с каждым годом все меньше.

Оказывается, что количественный рост материи в организме вызывает ряд изменений в этом организме, в его конституции, в его доведении, причем тот или иной рост материи определенно связан с теми или иными изменениями в конституции и поведении. Совокупность этих изменений я называю возрастным симптомо-комплексом». Таким образом, в подобной системе педология ясно и четко за основное принимает первичное.

Количественный рост материи в организме ребенка объявляется основным, определяющим, ведущим во всем процессе детского развития. С этой точки зрения, процесс формирования личности ребенка, его сознательного поведения является сложно-производной величиной, не играющей существенной роли.

Таким образом, вопрос поставлен со всей методологической ясностью. Вопрос об опасности психологизма в педологии есть вопрос об удельном весе, о роли и значении формирования личности ребенка в общей системе его возрастных изменений. И ошибка, которую совершает в данном случае Блонский, нам кажется, заключается в том, что **первичный он принимает за основное**, что никогда не оказывается правильным, если принять во внимание диалектический характер развития и диалектическую логику его изучения.

Рост, по существу, есть форма развития, характеризующая растительный мир. И те, по выражению Гезела, ботанические аналогии, которые пронизывают собой современную педологию, выдвигают на

первый план в сущности многократно снятую в процессе дальнейшего развития категорию, не учитывая того обстоятельства, что главенствующим, определяющим, специфическим для развития человеческого ребенка моментом является не рост как количественное увеличение материи в организме, но процесс становления человека, процесс развития социального существа.

Более того, сами по себе процессы роста оказываются, как и всякая снятая в истории развития категория, многократно измененными и преломленными через закономерности более высокого порядка, напластовавшиеся в истории развития поверх этой побочной формы движения, сохранившейся в снятом виде в процессе развития ребенка. Таким образом, то, что часто называют психологизмом в педологии и что на самом деле не заслуживает этого имени, является по существу верным, с методологической точки зрения, решением вопроса о главных и побочных формах движения в процессе развития ребенка.

Другое отклонение от предлагаемого нами решения мы находим, как уже сказано, в попытке выдвинуть на первый план именно формирование сознательной личности ребенка как момент социальный и психологический. Но эта попытка, которая последовательнее всего проведена в работах Моложавого, на деле приводит к тому, что психологическое развитие ребенка, выдвигаемое на первый план, изучается без педологии, с помощью либо рефлексологических и физиологических понятий, вроде дифференцировки, установки и т. д., либо с помощью суррогата психологических понятий, созданных для данного случая и обладающих в лучшем случае описательной ценностью.

Таким образом, как попытка отодвинуть значение психологических моментов в педологии на задний план, так и попытки выдвинуть их на первый план, но без признания их психологическими моментами, одинаково уводят нас от правильного решения данного вопроса. Уже из всего сказанного выше ясно, что вопрос упирается в проблему того синтеза, который является объектом изучения педологии. В сущности, изучение синтеза не является привилегией педологии. Строго говоря, объект всякого научного исследования является уже продуктом синтеза, поскольку он является продуктом развития.

И поэтому многих смущает, что те принципы, которые мы кладем в основу педологии, принципы целостности и развития, являются и принципами современной психологии, которая, как известно, также строится на идеях целостности и развития. Но суть дела заключается в том, чтобы эти общие для логики всякой науки понятия целостности, развития, синтеза конкретизировать в применении к объекту каждой данной науки.

Дело не в целостности и развитии вообще, но в **педологической целостности и в педологической концепции развития, охватывающей все стороны развития ребенка в их синтезе**.

Отсюда ясно, что и выдвигавшаяся часто у нас идея педологии взрослого человека, которая требовала то самое соотношение, которое намечается для изучения ребенка, перенести и на науки, изучающие

взрослого, является ложной идеей, ибо в основе этого допущения лежит идея, что ребенок — это маленький взрослый, и что процессы детского развития не представляют собой качественного своеобразия, и что, следовательно, то соотношение, тот новый узел, новый синтез, новая форма связи, которые характеризуют движение морфологических, физиологических и психологических признаков в детском возрасте, сохраняют свою силу и для зрелого возраста.

Такая идея может оказаться состоятельной только в том случае, если мы сами синтез будем понимать в его субъективном, а не объективном значении. Если, как это сделал в своем недавнем докладе Залкинд, мы будем определять педологию как синтез трех различных наук с точки зрения четвертой, т. е. синтез анатомии, физиологии и психологии для использования этих наук педагогией, мы неизбежно придем к идее педологии взрослого человека.

Подчеркивание момента практики и практического использования этого синтеза в ущерб моменту объективности явлений, изучаемых педологией, приводит к своеобразному педологическому прагматизму и забвению того, что в новой методологии практика играет совершенно иную роль, выступая как критерий истины. Выходит так, что нет педологических фактов, а есть своеобразная мыслительная работа, продельваемая над чужими фактами.

Представление о педологе-исследователе как об эмиссаре педагогики в смежных областях науки, являющееся выводом из такой постановки вопроса, разрешает весь вопрос не на его философской высоте, а делает попытку организационного разрешения принципиального вопроса.

Здесь остается без ответа основной вопрос: в чем синтез? Продельваем ли мы его в мыслях, или он существует в действительности? Синтез — это обработка материала или объект исследования? И наконец, где этот синтез: в голове исследователя или в развитии ребенка? Без ответа на этот основной вопрос, как мы уже говорили, мы не можем правильно подойти ко всей проблеме взаимоотношений педологии и смежных наук в целом.

Предложенное нами сейчас решение вопроса является, конечно, в высшей степени суммарным, приблизительным и непрочным и представляет собой, в сущности говоря, просто первую попытку разобраться в основных моментах, дающих возможность хотя бы первичной постановки интересующей нас проблемы.

Само собой разумеется, что не существует отношений психологии и педологии раз навсегда данных, нужно было бы проследить в истории развития обе-

их наук эти соотношения, нужно было бы проанализировать современное состояние каждой науки. Все это дело дальнейшего исследования.

Не забудем, что интересующий нас методологический вопрос о взаимоотношениях педологии и смежных наук может быть разрешен не иначе как в результате целого ряда исторических, критических и методологических исследований. Уже и сейчас мы видим, что целый ряд частных наук, изучающих человека, все больше и больше силой своего материала, его внутренней логикой наталкивается на то, чтобы искать источник находимых закономерностей в раннем возрасте, в развитии. Внутреннее развитие этих наук, в том числе и детской психологии, толкает за пределы собственной компетенции.

И та любовь к прямым линиям, та прямолинейность в разграничении наук, которая досталась нам в наследство от формальной логики, оказывается бесспорно перед реальной сложностью и реальным сплетением тех явлений, которые изучаются каждой из этих наук.

Но, разумеется, в настоящей работе мы можем только подойти к интересующей нас проблеме синтеза, не раскрыв даже первой страницы интересующей нас книги. Как правильно отмечает Вольфсон, которая поставила себе задачу в особой работе сопоставить два педологических конгресса — I Всемирный педологический конгресс в 1911 г., происходивший в Брюсселе, и I Всесоюзный педологический съезд, происходивший в 1928 г. в Москве, — проблема связей и соотношений встала уже перед педологией с самого начала ее развития.

«Конгресс, — говорит она, — уделял наибольшее внимание корреляции между отдельными способами, строил особые типы и теории способностей, искал соотношения между памятью и одаренностью, устанавливал корреляцию между сенсорной остротой и интеллектуальным развитием ребенка». Проще говоря, первый конгресс поставил проблему соотношений и связи отдельных сторон в детском развитии формально логически, аналогически, механистически как проблему корреляции и соотношения.

Мы сейчас переживаем новый этап в развитии нашей науки, который характеризуется как раз обратным подходом к этому же вопросу. Мы подходим от синтеза, от целостного развития ребенка, и если синтез есть не пустое слово, а обозначает реально существующий в природе детского развития факт, то педология приобретает в признании этого факта свою незыблемую объективную прочную основу.

On the Question of Psychology and Pedagogy

L.S. Vygotsky
