

Периодизация детского возраста¹

Д.Н. Узнадзе

20 декабря 1886 г. (1 января 1887 г.) — 12 октября 1950 г. Грузинский психолог и философ, разработавший общепсихологическую теорию установки, основатель грузинской психологической школы, профессор Тбилисского государственного университета (1918), где основал кафедру психологии, директор Института психологии АН Грузии, академик АН Грузии (1941)

1. Какие периоды проходит ребенок в процессе своего развития? Выяснение этого вопроса необходимо нам с самого начала. Без этого мы были бы совершенно лишены возможности разобраться в том необъятном многообразии, какое представляет собой содержание развития детского периода. Действительно, как без этого мы могли бы начать изучение фактов развития ребенка! Единственным мерилем, которым в этом случае мы могли бы руководствоваться, следовало бы считать единицы времени. Мы должны были бы следовать путем скрупулезного изучения тех изменений на всем протяжении жизни ребенка, которые происходят в избранных единицах времени. Однако что нам следовало бы брать в качестве таких единиц? Часы, дни, недели, месяцы, годы или же более мелкие единицы? Какое мы имели бы основание с самого же начала подразумевать, что важные факты развития не происходят в течение более коротких отрезков времени по сравнению с наугад выбранными нами единицами? В таких условиях в наблюдении над ребенком мы допускали бы тем меньше ошибок, чем меньше была бы продолжительность избранной нами единицы времени. Но тогда возникли бы непреодолимые трудности — перед нами открылся бы необъятный океан фактов, ориентироваться в которых было бы невозможно.

Наука всегда вынуждена определять свои исследования изучением не отдельных единиц фактов и явлений, а изучением групп или классов. Та же самая задача стоит и перед психологией ребенка. Совершенно невозможно ежеминутно или ежечасно следить за подрастающим человеком в течение десятков лет и производить регистрацию и анализ форм его поведения. Необходимо брать более продолжительные единицы времени, которые охватывают отдельные периоды развития, и изучать их.

Однако тогда получилось бы так, будто нами уже изучена вся пора детства и, следовательно, мы знаем, что она содержит те или иные определенные периоды. Но ведь нам сейчас требуется установить периоды развития ребенка именно для того, чтобы иметь возможность начать его изучение!

Таким образом, получается, что для начала исследования необходима периодизация детства, а для периодизации необходимо завершение исследования,

то есть изучению развития ребенка должно предшествовать установление периодов, а установлению периодов — изучение развития ребенка.

Какой выход из этого заколдованного круга? Если мы окинем взглядом более или менее известные курсы психологии ребенка, увидим, что почти всюду возрастному изучению ребенка предшествует попытка периодизации его развития, и примечательно, что здесь всюду дана иногда достаточно подробная характеристика каждого периода. Однако откуда автор получил эту характеристику, если он заранее не проводил изучение всей протяженности поры детства? И, кроме того, как сможет читатель понять характеристики этих периодов, если у него отсутствуют и соответствующий материал, и необходимые понятия, которые входят в эти характеристики. Несомненно, что здесь следует внести какую-то определенность. Поэтому мы полагаем, что периодизация может быть двойкой: одна — предварительная, которая должна предшествовать исследованию, чтобы исследовать с самого начала определенные ориентировочные линии для будущего исследования, и другая — окончательная, которая может быть получена только в результате исследования. Обычно вместо предварительной периодизации дают незначительно сокращенную окончательную периодизацию, которая содержит более или менее самостоятельную характеристику каждого периода. Нет сомнения, что в попытке предварительной периодизации такая характеристика не может иметь места. Это не только невозможно, но и излишне. Предварительная периодизация имеет ориентационное значение. Ее главная цель состоит в установлении тех временных отрезков подрастающего человека, которые, несмотря на их длительность, представляют собой отдельные единицы протекания развития, его отдельные ступени, по которым исследователь может направлять свою исследовательскую работу. Изучению развития ребенка должна предшествовать попытка только такой предварительной периодизации.

2. Однако что должно быть положено в основу попытки такой периодизации? Конечно, ни один из таких признаков, который может быть получен только из фактического содержания развития. Этого не следует делать не только потому, что, осуществляя такую периодизацию, мы пока еще ничего не знаем о

¹ Глава из книги «Психология ребенка», впервые изданной в 1947 г. Переведена по изданию 1967 г. [119]. Печатается по изданию: Узнадзе Д.Н. Антология гуманной педагогики. — М., 2000. С. 115–122 [152]. Разработано понятие «возрастной среды» как основы периодизации развития ребенка. Возрастная среда представляет собой единство внешнего и внутреннего и, следовательно, полностью характеризуется в рамках теории коинциденции, хотя последняя, опять-таки в силу «педологических ассоциаций», не упоминается.

таких признаках, но и потому, что для ориентации в исследовании такой признак не сможет оказать никакой помощи. Для этой цели в качестве признака периодизации, несомненно, следует избрать нечто такое, что является основой этих признаков, что определяет их особенности, что направляет протекание развития, дает ему содержание и что, вследствие этого, является более широким и первичным, чем конкретное содержание каждой ступени развития.

Для поисков такой основы предварительное рассмотрение развития ребенка мало что дало бы. Правильнее исходить из тех общих соображений, которые относятся к направляющим развитию основам, и это потому, что существующие в нем отдельные периоды являются производными от этих основ.

Итак, что следует брать в качестве принципа периодизации развития ребенка? Если мы рассмотрим существующие теории развития ребенка, то убедимся, что точка зрения отдельно действующих факторов бессильна сделать понятным факт развития подрастающего человека, что определять развитие нельзя ни в аспекте внутренних, ни в аспекте внешних факторов. Поэтому мы стали на точку зрения единства внутреннего и внешнего, биологического и социального и попытались доказать, что преодолеть трудности понимания развития представляется возможным именно с этой точки зрения.

Отсюда становится очевидным, что деление развития ребенка на периоды невозможно, если оно будет основано только на биологическом или социальном моменте. Если развитие определяется не самостоятельным действием отдельных факторов, а их неразрывным единством, то бесспорно, что в основу попытки деления детского возраста на периоды следует положить именно эту точку зрения целостности.

3. Окидывая взглядом существующие попытки периодизации, увидим, что все более или менее известные попытки построены на основе ошибочного теоретического понимания развития. Преобладающая группа авторов периодизации детского возраста стоит на точке зрения биологического фактора и основой формирования периодов считает какой-нибудь, по их мнению основной, биологический признак. Периоды развития последнего в связи с этим объявляются периодами всестороннего развития ребенка.

В качестве образца можно назвать попытки *Штратца* и *Блонского*.

В основу своей периодизации Штратц кладет факты роста физического организма ребенка. Согласно с этим он различает четыре периода. I — младенчество (первый год). Здесь происходит необычайно энергичный рост организма. II период — нейтральная пора (до 7 лет), которая делится на первую — пору «округления» (до 4 лет), когда энергия роста ослабевает, и вторую — пору «удлинения» (до 5—7 лет), когда энергия роста снова возрастает. III период — пора второго детства (до полового созревания) и, наконец, IV период — пора половой зрелости.

В основу своей периодизации Блонский кладет признак прорезания и смены зубов. По этому при-

знаку у него тоже получается четыре периода: I — утробная пора; II — пора беззубого детства (1-й год); III — пора молочных зубов (до 7 лет) и IV — пора постоянных зубов.

Как видим, оба автора основу развития ребенка видят в определенном биологическом признаке: для одного периода физического роста организма определяют ступени развития вообще, для другого — моменты прорезания и смены зубов. Отсюда понятно, что ни один, ни другой не могут охватить все качественно отличающиеся важные периоды развития ребенка, и часто или помещают несколько существенно различных периодов в одни рамки (как, например, Блонский, согласно которому ребенок семи лет и (юноши) 18—19 лет относятся к одному и тому же периоду развития), или же не соблюдают до конца избранный однажды принцип периодизации (последний период Штратца вместо принципа роста и веса в первую очередь опирается на принцип половой зрелости).

Что касается второй группы авторов, то они основу периодизации детского возраста ищут в социальной среде. Их число очень невелико, и можно сказать, что именно этот принцип ни у одного из них не соблюден правильно. Наиболее примечательную попытку дает *Выготский*, согласно которому, в основе деления детского возраста на различные периоды лежит взаимоотношение между ребенком и средой.

Однако процесс изменения отношения ребенка к среде, во-первых, может быть выяснен только лишь в результате изучения ребенка, и второе — и главное — среда изначально дана в готовом виде: она ничуть не считается с самим ребенком. А такую среду нельзя считать фактором развития ребенка. Очевидно, что в основе этой концепции лежит одностороннее понимание развития.

Таким образом, следует считать, что существующие попытки периодизации построены на ошибочном понимании развития ребенка, поскольку основу периодизации детского возраста они ищут вне целостности биологического и социального.

4. Возрастная среда. Однако может ли вообще существовать нечто такое, что бы представляло собой единство таких противоречий, какими являются внутреннее и внешнее, биологическое и социальное? Внутренние возможности живого организма находят свою реализацию только на основе соответствующих внешних условий. Утроба матери, которая оберегает зародыш от внешних воздействий, представляет собой ту индифферентную среду, которая дает возможность формирования внутренних диспозиций зародыша. Акт рождения сразу превращает живой организм в объект воздействия бесчисленных вечно изменяющихся раздражителей. С этих пор он становится обитателем той физической действительности, в которой ему на протяжении всей своей жизни придется вести непрерывную борьбу.

Возникает вопрос: если развитие живого организма всецело зависит от того, встретятся ли его внутренние возможности с именно теми внешними условиями, которые вполне им соответствуют, то каким

образом возможно развитие новорожденного? Ведь он сразу начинает жить в мире множества раздражителей, в мире, который нисколько не считается с его внутренними возможностями! В таких условиях скорее следовало бы ожидать, что вместо роста и развития он погибнет. Здесь нас интересует судьба новорожденного животного: как известно, оно обладает достаточно развитыми врожденными механизмами в виде инстинктов, которые дают ему возможность существовать в новых условиях.

Совершенно иным является ребенок! Число таких готовых механизмов у него весьма ограничено. Следовательно, из тех бесчисленных условий, которые начинают воздействовать на него, лишь некоторые соответствуют его силам, остальные ничуть не считаются с ними. Несмотря на это, ни один из живых организмов не достигает таких вершин развития, как человеческое дитя. Чем можно объяснить это поразительное на первый взгляд явление?

Когда ребенок рождается, физическая среда никогда не начинает непосредственно воздействовать на него. Температура, свет, звук, одним словом, все, что исходит от физической среды, не воздействует на организм ребенка в своем естественном виде. Та социальная среда — семья, в которой ребенок начинает жить, делает выбор среди этих раздражителей и старается, чтобы лишь некоторые воздействовали на него, причем в модифицированном виде: ребенок начинает жить в жилище человека, а не под открытым небом; если температура низка, жилище утепляют и защищают ребенка от холода соответствующим образом подобранной подстилкой и покрывалом; глаза прикрывают чем-нибудь и защищают от световых лучей.

Одним словом, с уверенностью можно сказать, что новорожденный ребенок начинает жить не в действительной физической среде, а в первую очередь — и особенно — в среде тех раздражителей, которые как количественно, так и качественно с самого начала определены взрослыми. Следовательно, акт рождения ставит ребенка не под непосредственное воздействие физической среды, а под воздействие социальной среды, которая выбирает и модифицирует внешние раздражители и, насколько это возможно, позволяет воздействовать на организм новорожденного только таким раздражителем, которые соответствуют его внутренним силам и, следовательно, создают возможность развития.

Таким образом, развитие ребенка становится возможным потому, что он с самого же начала начинает и продолжает жить не в физической, а в социальной среде.

Само собой подразумевается, что это относится не только к новорожденному: физическая действительность определена социальным окружением и в последующие периоды жизни ребенка и воздействует на него в измененном виде. Однако, безусловно, с возрастом расширяется и круг элементов, выбираемых самим ребенком. Следовательно, каждый возраст имеет свою специфическую среду, которая определена не в виде физической действительности, а прежде всего, социально. Развитие ребенка, которое

возможно на основе только существенной коинциденции внутреннего и внешнего, осуществляется в условиях воздействия социально определенной *возрастной среды*.

Таким образом, развитие каждого периода ребенка определяется его возрастной средой. Но чем определяется сама возрастная среда? Чем руководствуется социальный круг ребенка, когда производит отбор и модификацию действующих на него раздражителей; или же сам ребенок, который в качестве своей среды выбирает определенные стимулы? Как было указано выше, физическая среда сама по себе индифферентна по отношению к внутренним возможностям ребенка и ее воздействие на последние случайно. Но развитие становится возможным только тогда, когда воздействие среды соответствует данному уровню развития внутренних сил организма. Если в соответствии с этим смысл возрастной среды состоит в том, чтобы вместо случайно данных стимулов на ребенка воздействовали соответствующие внутренним силам стимулы, тогда понятно, что то, какие стимулы войдут в возрастную среду, зависит от того, какого характера и какого уровня силами обладает ребенок в соответствующем возрасте. Следовательно, возрастную среду определяет уровень развития внутренних сил соответствующего возраста.

Таким образом, мы убеждаемся, что, с одной стороны, развитие сил ребенка зависит от воздействующей на него возрастной среды, а с другой, наоборот, само содержание возрастной среды определяется уровнем развития сил ребенка.

Поскольку каждый возраст характеризуется определенными специфическими особенностями, постольку очевидно, что возрастная среда должна быть настолько же определенной и специфической. В продолжительном историческом процессе выработка такой возрастной среды происходила стихийно. Несоответствующие стимулы губили живой организм, и постепенно, в процессе длительного опыта для каждого возраста, формировался круг более или менее подходящих для возраста стимулов. Нет сомнения, что консолидация содержания возрастной среды должна была бы произойти в результате такого стихийного процесса.

5. Наблюдение над возрастной средой показывает, что в процессе развития ребенка она претерпевает значительные изменения и до того, пока получит вид среды взрослого человека, предстает перед нами в виде нескольких наглядных и различных формаций.

Прежде всего, утроба матери представляет собой совершенно особые условия для развития зародыша. Последнее от начала до конца протекало бы совершенно иначе, если бы происходило вне этой специфической среды: если бы в ней были такие раздражители, для приспособления к которым необходимы специальные, самостоятельные акты, то формирование однообразного, наследственно определенного биологического типа человеческого зародыша было бы невозможно. Поэтому понятно, что утробная пора обычно считается отдельным периодом развития ребенка.

На протяжении некоторого времени после момента рождения среда ребенка организуется так, что в ней замечается определенная тенденция — по мере возможности восстановить утробную среду, поскольку она от нежного организма не требует ни одного самостоятельного акта, кроме тех, которые опираются на уже созревшие инстинктивные механизмы. Все возможные физические раздражители изменяются взрослыми так, чтобы, насколько это возможно, восстановить прежнее состояние ребенка. Это обстоятельство создает совершенно особую почву для развития ребенка. Этот период известен под названием *поры новорожденности*.

Постепенно условия поры новорожденности меняются, и в них включаются все больше и больше раздражителей, которые ставят перед ребенком задачу более или менее самостоятельного приспособления. Но основной круг этих раздражителей настолько модифицирован, настолько видоизменен взрослыми в соответствии с особенностями организма ребенка, что ребенок имеет возможность приспособиться к ним. Таким образом, между средой ребенка и его организмом стоят ухаживающие за ним родители, которые в соответствии со своим социальным и культурным положением изменяют эту среду так, чтобы ребенок получал возможность развить свои внутренние потенции на основе действия внешних раздражителей. Такое положение меняется приблизительно ко второму году. До того, следовательно, мы имеем дело с отдельным периодом развития ребенка. Симптоматичным для этой среды следует считать материнскую грудь, которая кормит ребенка: материнское молоко — это тот своеобразный раздражитель нового содержания, через который среда воздействует на него. Но этот материал так переработан, модифицирован матерью, что нежный организм ребенка может усваивать его. Приблизительно так же, по мере возможности, модифицированы взрослыми почти все остальные раздражители, на основе которых происходит развитие ребенка. Поэтому этот период следует назвать *грудным периодом*.

На втором году положение меняется. После того как ребенок научается ходить и бросает грудь, он по-

лучает возможность чаще сталкиваться лицом к лицу с внешними раздражителями. Мать уже не находится с ним постоянно; теперь ему самому приходится устанавливать непосредственную связь с этими раздражителями и пытаться осуществлять по отношению к ним акты самостоятельного приспособления. Таким образом, развитие его сил получает новые и несравненно более широкие импульсы, чем в предшествующую пору. Однако нельзя сказать, что организм ребенка целиком противопоставляется среде и на ее воздействие отвечает актами, совершенно независимыми от взрослого человека. Правда, матери уже нет с ним рядом, но куда бы он ни пошел, вблизи постоянно находятся хотя бы посторонние взрослые, и когда перед ребенком возникает ситуация, в которой самостоятельное решение возникшей задачи становится для него невозможным, тогда эти люди приходят ему на помощь. В такой среде ребенку приходится жить приблизительно до 3—4 лет. Таким образом, перед нами новый период развития ребенка, который начинается со второго года и заканчивается на 4-м году.

Именно в это время в его среде проявляются новые изменения. Кроме того, что ребенок теперь все больше отдаляется от семьи и приучается к относительно большей самостоятельности, он попадает и в новую среду, которая организована согласно педагогическим требованиям и поэтому содержит относительно более рациональные условия для его развития. Ребенок поступает в *детский сад*, где организацию его среды осуществляют опять взрослые, но теперь уже чужие люди — воспитатели детского сада. Ребенок растет под их руководством, и этот рост происходит в кругу сверстников, что ставит перед ним новые задачи. Таким образом, намечается новый период развития, который продолжается до 6—7 лет и известен под названием *дошкольного возраста*.

Таким является тот период развития ребенка, который предшествует школьному возрасту и характеризуется своими специфическими признаками. Школьный возраст представляет следующую ступень развития ребенка и требует отдельного изучения.

Periodization of childhood

D.N. Uznadze

December 20, 1886 (January 1, 1887) — October 12, 1950.

Georgian psychologist and philosopher who developed the general-psychological theory of *ustanovka*, founder of the Georgian school of psychology, Professor of Tbilisi State University (1918), where he founded Department of Psychology, Director of the Institute of Psychology of Georgian Academy of Sciences, Full Member of Georgian Academy of Sciences (1941)

"Smysl" Publishing House is preparing to release a book by D.N. Uznadze "Philosophy. Psychology. Pedagogy: The Science of Mental Life" which includes materials from the scientific heritage of the scientist, previously unpublished in Russian. With the kind permission of the publisher, in this issue of the journal, we present the introductory article to this edition and some of the materials included in it.