

## Об обучении и развитии<sup>1</sup>

Мерлин Вольф Соломонович

*Саратовский государственный педагогический институт*

**Аннотация.** Публикуется по: Мерлин В.С. Об обучении и развитии // Труды Саратовского Государственного Педагогического Института. Т. I. Саратов, 1934. С. 61-75. Публикатор – С.А. Богданчиков.

**Ключевые слова:** история советской психологии, Мерлин, психология личности

## On training and development

Merlin Wolf Solomonovich

*Saratov State Pedagogical Institute*

**Abstract.** It is published on: Merlin V.S. Ob obuchenii i razvitiu // Trudy Saratovskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Instituta. T. I. Saratov, 1934. S. 61-75. The publisher – S.A. Bogdanchikov.

**Keywords:** history of Soviet psychology, Merlin, psychology of personality

---

Наркомпрос РСФСР

ТРУДЫ

Саратовского Государственного Педагогического Института

Т. I

Саратов. 1934 г.

---

<sup>1</sup> Публикатор работы – С.А. Богданчиков (Москва) (подготовка и редактирование текста).

Пролетарии всех стран, соединяйтесь!

Наркомпрос РСФСР

ТРУДЫ

Саратовского Государственного  
Педагогического Института

Т. I

Саратов 1934 г.

---

Ответств. редактор Левашов Н. Ф. Тех. редактор Никольский Н. А.  
СГПИ № 3. Тир. 1200. Сдано в производство 15/VII-34. Подг. к печ. 5/IX-  
34.

Печ. л. 8. Зак. № 524 Крайлит № А-49.  
Типография № 1 Саратовского Краймestпрома

Мерлин В. С.

## ОБ ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ

(По поводу доклада Л.С. Выготского в Ленинградском обществе педагогов-марксистов)

## 1.

Постановление ЦК ВКП(б) от 26/VIII-32 г. устанавливает в качестве важнейшей очередной задачи требование, чтобы программы, учебный материал и методы преподавания соответствовали возрастным особенностям учащихся. Требование это явилось естественным следствием борьбы за усвоение системы знаний и основ наук. На первом этапе реализации сентябрьского постановления ЦК ВКП(б), стремясь сообщить ученику как можно больше знаний, перестали различать, что доступно и может быть усвоено учащимся данного возраста и что недоступно для него. Отсюда перегруженность программ учебным материалом, трудным и непосильным для учащихся. Требование установить соответствие между обучением и возрастными особенностями учащихся в свою очередь выдвинуло перед педологией вопрос большой теоретической и практической важности. Что следует понимать под этим соответствием и как установить наличие или отсутствие соответствия.

В советской и буржуазной педологии можно установить два основных понимания этого соответствия\*. Чаще всего в педолого-педагогической практике о соответствии возрасту учебного материала судят по степени его усвоения. Соответствует возрасту то, что ребенок понял, чем он заинтересовался, чему научился. Если, например, двенадцатилетний ребенок понимает действия с дробями и правильно их применяет, значит прохождение дробей соответствует двенадцатилетнему возрасту. О возрастных особенностях ребенка судят по тому, чему он научился или не научился. Признаком возраста является исключительно то, что усвоено в процессе обучения. Нетрудно видеть, что такое решение вопроса снимает проблему соответствия. Если все неу-

енное ребенком не соответствует его возрасту, то отпадает вопрос о том, мог ли бы он усвоить этот материал, и какие условия, какие методы нужны для этого усвоения. Тем самым отпадает необходимость в педологическом анализе

\* Впервые их вскрыл и проанализировал Выготский. Ему же принадлежит и самая постановка этой проблемы.

программ и методов преподавания. Любой хороший педагог может заменить педолога, так как любой педагог может установить понял или не понял ученик материал, заинтересовал он его или нет.

Эта фактическая отмена педологии в конечном счете внутренне связана с определенными теоретическими положениями. Наиболее ярким их представителем является в СССР М. Я. Басов. По его формуле «всякая наука имеет свою собственную логику, свою закономерность, которой и определяется процесс проникновения человека в эту науку, т. е. процесс его психологического развития, как деятеля в данной среде». Иначе говоря: процесс развития целиком определяется процессом усвоения науки, т. е. обучением. Обучение отождествляется с развитием.

Другая, противоположная точка зрения, чтобы установить степень соответствия обучения возрасту, пользуется исключительно такими признаками возраста, которые проявляются вне процесса обучения в **спонтанных реакциях** ребенка: в игре, в практической жизни, быту, в специальном эксперименте. Так, например, прослеживают как образуются и развиваются физические понятия у ребенка и подростка и на этом основании делают вывод о возрастных свойствах мышления и о степени их соответствия обучению.

В основе этого практического подхода лежит теоретическое допущение, что лишь спонтанные действия ребенка характеризуют его возраст; то, чему ребенок научился, есть пассивно усвоенная извне схема-штамп. Как всякий штамп, усвоенное в обучении – характеризует лишь учителя и школу, а не самого ребенка. Здесь процесс обучения противоположен процессу развития, не имеет с ним ничего общего. Нетрудно видеть, что частный вопрос о соотношении обучения и развития является конкретизацией другого, более общего вопроса о взаимоотношении внешних и внутренних условий развития. Для кого развитие целиком определяется внешними условиями, для того обучение полностью совпадает с развитием. Для тех, кто развитие выводит целиком из внутренних условий, лишь спонтанные действия характеризуют уровень развития. Развитие противоположно обучению.

## 2.

Чтобы правильно поставить проблему, необходимо ее конкретизировать и притом конкретизировать в трех различных отношениях. Прежде всего необходимо уяснить, в чем

специфичность того обучения, которое нас интересует. Ребенок учится чему-то во всех обстоятельствах своей жизни: на дворе, в игре, в семье, из книг,

из разговоров с товарищами. Если понимать под обучением всякое приобретение новых знаний, то едва ли есть такой момент в жизни ребенка, когда он не обучался бы, т. е. не узнавал бы что-то новое. Нас интересует, однако, лишь **школьное обучение** и его отношение к развитию. В чем специфичность школьного обучения? Прежде всего школа сообщает не вообще знания, а определенную систему знаний. В этом заключается ее социальная функция и оправдание. Для тех, кто не видит этого специфического отличия школьного обучения, вся жизнь превращается в школу, а школа является такой же частью социальной жизни, как завод, колхоз и т. д. (имеющей ту же социальную функцию («школа цех завода»). Далее, усвоение в школе системы знаний имеет определенные воспитательные цели. В школе сообщаются те знания и в той системе, какие нужны, чтобы приготовить человека к определенной общественной деятельности – сознательного творца социалистического общества с одной стороны или послушный придаток к машине. Всякий процесс обучения есть вместе с тем и процесс воспитания. Цели воспитания определяются в основном политическими целями господствующего класса. Обучение, поэтому, есть всегда общественно-политическое воспитание. Несмотря на то, однако, что в основном цели воспитания определяются политикой господствующего класса, воспитательный процесс в школе не представляет собой чего-либо единого и однородного. Педагогические традиции побежденного класса в советской школе или класса наследника в капиталистической школе неминуемо прорываются в воспитательном процессе и отклоняют его от прямого пути к поставленной цели. В советской школе такими капиталистическими пережитками являются, например, тенденции к схоластическим методам преподавания или к мещански-деляческим приемам метода проектов. Поэтому в процессе обучения мы имеем всегда борьбу классово-враждебных сил.

Отсюда в частности вытекает, что когда мы изучаем, как развивается ребенок в процессе обучения, то мы должны при этом всегда иметь в виду конкретные условия обучения: методы преподавания, состав учителей, организацию работы и подвергнуть эти условия политическому анализу.

В процессе общественно-политического воспитания изменяются все стороны личности ребенка. Воспитывается и изменяется его мировоззрение. Изменяется структура коллектива, в который он входит – пионерский, комсомоль-

ский коллектив. Изменяются психические его свойства – его воля, память мышление. Наконец, преимущественно под влиянием обучения

политехническому труду и физического воспитания изменяется и самый организм ребенка: строение его тела, мышечная система, дыхание и т. д. Таким образом, общественно-политическое воспитание есть вместе с тем и развитие ребенка: социальное психологическое, физическое, однако **такое развитие, которое сознательно регулируется, определенной политической целью.** С другой стороны, развитие ребенка определяется не только влиянием школы, но и какими то другими причинами. 16-летка, учащийся в школе грамоты и 8-летка, обучающийся в 1-м классе обучаются одному и тому же и воспитываются в одинаковом направлении. Их возрастные особенности, однако, различны.

Итак, наш вопрос приобретает следующую форму: в каком отношении находится **процесс общественно-политического воспитания ребенка, сознательно регулируемого определенной классово-политической целью ко всему процессу развитие ребенка вообще.**

Отношение общественно-политического воспитания и обучения к развитию ребенка в известном смысле аналогично отношению трудовой деятельности человека к законам природы. Человек познает законы природы и пользуясь этими законами подчиняет природу своим целям. Подобно этому господствующий класс использует законы развития самого человека, чтобы изменить ход этого развития и подчинить его своим целям. Нас должно интересовать, в каком отношении находится эта классовая переделка человека к процессу его развития.

Таким представляется обучение, рассматриваемое со стороны его социальной функции. Но мы должны рассматривать обучение также со стороны личности ребенка.

Какое место занимает обучение в деятельности ребенка. Процесс обучения не может быть сведен к деятельности одной какой-либо психологической функции. В отдельных моментах обучения, например при заучивании стихотворения может выступать преимущественно какая-либо определенная функция, например, памяти. Тем не менее взятое в целом, а не в отдельных своих моментах, со стороны своей специфической сущности – усвоения системы знаний – обучение требует участия всей психологической деятельности личности: восприятия, памяти, мышления, интереса, внимания и т. д.

В процессе обучения все эти отдельные психологические процессы находятся в целостной связи и системе. Поэтому психологическое обоснование процесса обучения

невозможно путем анализа отдельных психологических функций. Нельзя сделать никаких дидактических выводов из анализа восприятия, памяти, интересов в отдельности, как это имело место раньше в различных исследованиях по педагогической психологии. Мало того, процесс обучения не может быть вообще сведен только к психологической деятельности. Классовая направленность учащегося, его мировоззрение, организация коллектива, точно также определяют процесс обучения. Так, например, соцсоревнование и ударничество в классе отражаются на методах преподавания, конечно, не в меньшей степени, чем мыслительные особенности. Но соцсоревнование и ударничество – категории общественно-политические, а не психологические. Таким образом, обучение представляет собой не только психологическую, но общественно-политическую деятельность учащегося.

Наконец процесс обучения содержит в себе и чисто физическую мышечную деятельность. Так, например, начало обучения письму зависит от степени развития мелких мышц кисти руки.

Итак, обучение является одновременно и общественно-политической, и психологической, и физической деятельностью и потому не может быть сведено ни к одной из них в отдельности. Обучение есть сложный тип деятельности. Тем самым обучение не только зависит от своих общественно-политических, психологических и физических моментов, но и само, в свою очередь, влияет на них и изменяет их. **Ребенок обучается развиваясь:** психологически, физически и политически. Отсюда естественно вытекает, что обучение нужно представлять себе не как формирование личности педагогической средой, но как процесс активного взаимодействия с ней. Вопрос заключается в том, как изменяются отдельные стороны личности в процессе этого взаимодействия.

Но и в таком виде проблема еще недостаточно дифференцирована и потому не может быть разрешена.

### 3.

Роль советской школы в развитии ребенка неминуемо должна отличаться от роли капиталистической школы.

Основная причина этого различия заключается в том, что классовые цели советской школы совпадают с классовыми интересами трудящихся масс, классовые цели капиталистической школы противоположны этим интересам. Поэтому в капиталистических странах школа воспитывает у ребенка религиозные, националистические, буржуазные предрассудки, **а жизнь**

**перевоспитывает ребенка**, создавая противоположную классовую идеологию и психологию. В советской

66

школе, наоборот, жизнь воспитывает ребенка в том же направлении, что и школа, с той, однако, разницей, что в школе это воспитание происходит на основе усвоения определенной системы знаний.

Другое отличие роли советской и капиталистической школы объясняется тем, что у **них** ребенок уходит из под влияния школы в 13-14 лет, поступая на производство. У нас обучение в виде начальной, средней и высшей школы, системы курсов, кружков и т. д. охватывает такие широкие слои трудящихся, что едва ли будет преувеличением сказать, что влияние обучения простирается далеко за пределы подросткового возраста, на всю жизнь человека.

Итак, дальнейшая конкретизация нашей проблемы заключается в том, что мы должны рассмотреть отношение **между обучением в советской школе и развитием советского ребенка**.

Какое значение имеет эта конкретизация проблемы, становится особенно ясным, если мы рассмотрим взгляды некоторых немецких, фашистских психологов на обучение и развитие. Так, например, Тумлирц утверждает, что в зависимости от типа школы мы имеем различный тип развития ребенка. Ученик гимназии развивается иначе, чем ученик торговой школы, а последний **иначе**, чем ученик высшей ремесленной школы. Таким образом тип развития определяется не классовой средой ребенка, а характером обучения. Иначе говоря, психологически мы должны различать не типы рабочего, буржуазного, крестьянского ребенка и т. д., а тип торговца, чиновника, ремесленника и т. д. Эта «психологическая теория» явным образом направлена на обоснование фашистского принципа корпоративного воспитания. А между тем, если мы вместе с Выготским примем, без дальнейших оговорок, что обучение есть зона ближайшего развития, то мы неминуемо придем к тем же выводам, что и Тумлирц.

4.

Наконец, следует конкретизировать нашу проблему и в третьем отношении: отношение между обучением и развитием может быть различно в различных линиях развития, а именно в развитии мировоззрения и коллектива, с одной стороны, в психологическом развитии, с другой стороны, наконец, в физическом развитии, с третьей стороны.



Рассмотрим нашу проблему в каждой из этих линий развития в отдельности\*. Мировоззрение и коллектив могут

67

быть объединены в одно более общее понятие. Сущность этих понятий заключается в том, что они являются характеристиками не только ребенка, но и общественной группы, класса. В отличие от этого, психологические понятия и физические признаки характеризуют лишь классового индивидуума, но не общественный класс, как целое\*.

Мы могли бы обозначить, поэтому, развитие мировоззрения, и коллектива, как общественно-политическое развитие.

Рассмотрим отношение обучения к этой линии развития на конкретном примере развития мировоззрения.

Существующие исследования охватывают мировоззрение с какой-либо одной стороны: классовой направленности, содержания представлений, метода объяснения. Рассмотрим развитие метода объяснения ребенком социальных явлений и явлений природы.

1) У советских детей мы встречаем иные типы ответов, чему их сверстников швейцарцев. Так, например, советские 10 и 11-летки часто отвечают, что лгать можно на войне белым, если попадается в плен, что своим лгать нельзя, **потому что** тогда нельзя будет вместе работать, построить социализм. Такого рода классово-обоснованные и классово-дифференцированные моральные нормы отсутствуют в исследовании Piaget\*\* над швейцарскими детьми.

В различных типах ответов детей выражаются противоположные тенденции развития мировоззрения пролетарской морали, с одной стороны, и буржуазно-идеалистической, с другой.

2) Количественное распределение ответов, характеризующее темп развития мировоззрения, тоже различно у советских и швейцарских детей. Так, например, первую стадию в понимании жизни, когда ребенок приписывает жизнь всем предметам, обнаруживающим какую-либо активность, Piaget относит к 6-7 годам. Между тем в возрасте от 4 до 6 лет у советских детей она встречается в 15,8% (по Зейлигер). Наоборот, четвертую стадию, когда жизнь приписывается лишь животным, Piaget относит к 11-12 годам. У советских детей ответы этого типа встречаются в 50% случаев уже в 8-10 лет.

\* Недостатком постановки проблемы у Выготского является именно то, что проблема не дифференцирована: не вскрыты специфические черты школьного обучения, не различены отдельные линии развития. Вопрос разрешается об обучении и развитии вообще.

\* Позднее мы увидим, что психика классового индивидуума в свою очередь определяется общественным развитием, в том числе общественной идеологией.

\*\* Piaget Le jugement moral chez l'enfant.

Наконец, в-третьих, самая последовательность развития у советских и у швейцарских детей различна.

Развитие морали по **Piaget** идет от гетерономной к автономной морали, т. е. от морали, основанной на внешнем принуждении, к морали, основанной на осознании внутрен-

68

него долга. Мы в своем исследовании морали **нашли точно такой же путь развития у детей с буржуазной направленностью, что же касается детей с пролетарской направленностью, то у них последовательность развития совершенно иная.** От гетерономной морали они переходят непосредственно, или через другие стадии, к пролетарской догматической морали, затем через стадию неразрешенных противоречий в морали к классово-дифференцированной морали.

Все эти различия в ходе развития мировоззрения у советского и у швейцарского ребенка мы могли бы формулировать так. Развитие мировоззрения со стороны его классовой направленности, темпа, последовательности и закономерности целиком определяется современными ребенку социально-классовыми условиями развития.

Среди этих условий какое-то место принадлежит и условиям общественно-политического воспитания и обучения.

Уже **Piaget** очень убедительно показывает, что гетерономная мораль возникает благодаря авторитарному принципу воспитания, основанному на внешнем принуждении.

Авторитарное воспитание есть продукт определенного уклада буржуазной семьи. В условиях советского детского сада он либо вовсе отсутствует, либо, во всяком случае, выражен значительно слабее. Таким образом, уже эти предварительные соображения ясно показывают зависимость развития мировоззрения от условий воспитания. Еще яснее эта зависимость обнаруживается, если мы обратимся к исследованию сотрудников Басова над методом объяснений ребенка.

Под уровнем будем понимать степень близости объяснения ребенка к правильному объяснению. При сравнении одноклассников, находящихся на разных ступенях обучения, дети старших классов дают более высокие объяснения, чем их сверстники в младших классах. Мало того, дети в пятом классе дают более высокие объяснения, чем дети 12 лет в четвертом классе. Еще убедительнее роль обучения, если мы возьмем разные школы. Дети пятого класса плохой школы дают такое же количественное распределение разных типов ответов, что и дети третьего класса хорошей школы.

Все эти фактические данные мы могли бы резюмировать следующим образом. Среди современных **советскому ребенку** социально-классовых условий развития основная господствующая роль в развитии мировоззрения принадлежит процессу школьного обучения и воспитания.

Какова, однако, роль психологических возрастных особенностей, главным образом особенностей мышления

## 69

в развитии мировоззрения. Уровень объяснения ребенка, конечно, зависит от уровня его мышления. Ребенок, мыслящий конкретными образами и схемами, не может диалектически объяснить социальных явлений. Для того, чтобы усвоить диалектическую логику, необходимо вообще логически мыслить. Но конкретизм и схематизм мышления не предопределяет, однако, ни содержания объяснения, ни классовой направленности объяснения. Швейцарец-дошкольник, утверждающий, что реки прорыли люди, и советский дошкольник, говорящий, что реки от дождя, в одинаковой степени мыслят конкретно. Но объяснение, одного артифициалистично и содержит в себе тенденции развития идеалистического мировоззрения; объяснение другого натуралистично и содержит в себе тенденции развития материалистического мировоззрения.

Итак, возрастные особенности мышления являются лишь предпосылкой развития мировоззрения, обуславливающими лишь возможность усвоения того или иного объяснения. Какова же будет классовая сущность объяснения и каков будет уровень этого объяснения зависит от условий общественно-политического воспитания и в особенности от ступени обучения. Как не может рассуждать и действовать ребенок, каких объяснений он не может дать нам – это становится нам понятным, если мы определим особенности его мышления. Какие же объяснения он дает в действительности, мы можем понять, если в пределах его возможностей будем исходить из знаний, которыми он обладает и из условий его общественно-политического воспитания.

Таким образом, психологический анализ развития мировоззрения может дать нам лишь отрицательную характеристику уровня развития, т. е. определение того, чего **не может** объяснить и сделать ребенок. Для положительной характеристики нужен иной метод исследования, нужен общественно-политический анализ.

К тому же выводу мы, вероятно, пришли бы, если бы стали рассматривать развитие другой общественной категории – коллектива. Мы можем формулировать этот вывод следующим образом: развитие общественных категорий в основном определяется процессом обучения.

Эта особая своеобразная закономерность развития детского мировоззрения, детского коллектива и детского труда впервые была отмечена **Басовым** в его посмертной статье. Отсюда у него естественно возник логический вывод, что эти проблемы и представляют собой особый предмет исследования, отличный от предмета психологии. Он определял его, как единственный предмет педологии. Нам кажется, что этот вывод ошибочен именно потому,

70

что закономерность впервые обнаруженная Басовым при исследовании мировоззрения, имеет значение далеко за пределами этих трех проблем, а именно и в психологическом и в соматическом развитии ребенка.

5.

Перейдем к психологическому развитию и его отношению к обучению. И здесь, чтобы правильно поставить проблему, конкретизируем ее. Рассмотрим развитие специального вида мышления, например, математического. Зависимость развития математического мышления обнаруживается двояко: 1) при сравнении советских и зарубежных детей; 2) при сравнении мышления в различно построенных методически уроках математики. Первый способ мы имеем в работе Семеновой-Болтуновой «Развитие арифметического мышления». Сравнивая результаты своего исследования с данными Альбрехта, полученными при помощи такого же метода составления задач, она устанавливает следующие различия:

1) Большая реальность у советского ребенка арифметических констант, т. е. постоянных величин, употребляемых в задаче, например, цен на продукты, веса тел и т. д. Цены и веса, указываемые советским ребенком при составлении задач, ближе к действительности, чем цены и веса немецкого ребенка.

2) Большая жизненная реальность условий задачи у советского ребенка.

3) Большая широта ситуации задачи у советского ребенка. Советский ребенок берет материал своих задач из жизни колхоза, фабрики, страны. Немецкий ребенок черпает материал своей задачи из окружающего быта.

4) Большее многообразие арифметических действий в задачах советского ребенка.

Итак, в одном и том же возрасте математическое мышление обладает различными признаками в зависимости от различных социально-классовых условий, современных ребенку. Какова роль школы среди этих условий?

Альбрехт проводил свое исследование в народной школе, имеющей преимущественно детей трудящихся. Уже это обстоятельство, в известной

мере, устраняет влияние классового состава и тем самым подчеркивает различия системы обучения. Далее самый характер особенностей мышления советского ребенка, близость его к общественной практике, большая его реальность позволяет предполагать влияние школы. Еще яснее выступает роль школы в развитии математического мышления, если мы сравним

## 71

проявления мышления при разных методах преподавания. В моем исследовании четвероклассник обнаруживает противоположный метод мышления при различной методике прохождения действий с дробями. Там, где преподаватель опирается на решение отвлеченных примеров с тем, чтобы из них вывести арифметическое правило, там ребенок пользуется динамической схемой, т. е. усваивает лишь общую последовательность действий, механически применяя ее при решении. Там, где преподаватель опирается исключительно на геометрический, наглядный материал, ребенок, правильно осознавая смысл конкретного действия, не осознает, однако, общего математического закона, которому это действие подчиняется. Все эти данные мы можем обобщить следующим образом. Система обучения и воспитания обуславливает внутри каждой возрастной ступени какие-то типические особенности. Каков смысл и значение этих особенностей? Смысл этот ясно выступает при сравнении их с мышлением взрослого человека. Большая близость к реальности, большая связь мышлений с практикой, притом, главным образом, с общественной практикой, конкретность мышления – все это те признаки, которые характеризуют материалистическое мышление. Наоборот, схематичность мышления, осознание лишь общего, лишенное всякого конкретного содержания, отсутствие связи с действительностью и общественной практикой – все это признаки, характеризующие абстрактно-идеалистическое мышление. Но материалистическое и абстрактно-идеалистическое мышление представляют собой определенные классовые признаки мышления. Мы приходим к выводу, что в процессе обучения складываются определенные классовые признаки мышления, или общий определенный классовый тип психики.

Те классовые черты психики, которые формируются в процессе обучения, в нем же должны ранее всего проявляться. Подросток, обнаруживающий схематический ход мышления при обучении дробям, – вне школы, в быту, в практике не обнаруживает его. Зачатки абстрактно-логического мышления еще очень неустойчивы и проявляются поэтому лишь в тех ограниченных условиях обучения, которые эти особенности создали. Эти особенности характеризуют лишь тенденции дальнейшего развития. Но если личность учащегося будет

подвергаться влиянию словесно-схоластических методов преподавания в течение всего периода обучения, то в результате образуется прочный устойчивый тип мышления, который проявится и вне условий обучения. Итак, психологические особенности, складывающиеся в процессе обучения, имеют прогностическое (предсказательное) значение. Они предсказывают, куда сейчас растет ребенок.

## 72

В каком отношении находятся эти психические особенности, сложившиеся в процессе обучения, к психологическому типу вообще.

Определенные психологические свойства присущи возрасту, как таковому. Они встречаются у детей однолеток различной социальной среды. Такой, например, конкретизм и эмоциональный характер мышления дошкольника, или отсутствие сознания соотносительности понятий в 1-м школьном возрасте. (Данные Piaget и Первухина у нас). Так как эти свойства встречаются у детей различной классовой среды, следовательно, они зависят не от современных ему социально-классовых условий. Эти возрастные признаки определяются всей предшествовавшей историей человечества. Историческая обусловленность возрастных свойств имеет двойкий характер: непосредственный и опосредствованный. 1) Усвоение культурного опыта человечества требует от ребенка определенных психических свойств. Этот культурный опыт человечества усваивается преимущественно также в процессе обучения. Но и жизнь вне школы приобщает ребенка к историческому опыту человечества. Кино, театр, трамвай, на котором он ездит, весь окружающий быт есть результат всей истории человечества и требует от ребенка определенных психических свойств. Поэтому в процессе усвоения культурного опыта человечества эти свойства приобретаются ребенком. В этом и заключается непосредственное влияние истории человечества на психологическое развитие. Там, где этот исторический опыт беден, там и возрастные признаки ребенка иные. Так, например, многие исследователи отмечают отсутствие стадии подростничества у примитивных народов. Бедность социального опыта в этих условиях приводит к тому, что к моменту полового созревания человек уже может успешно справиться с задачами своей общественно-трудовой деятельности и потому не развивается далее. Точно также и в дошкольном возрасте признаками, отличающими ребенка примитива от взрослого примитива, будет не эмоциональность и конкретность мышления, а низкий уровень практической деятельности. Мы устанавливаем возрастные признаки всегда по отношению к следующим стадиям развития и, в конце концов, к взрослому человеку. Психика же взрослого человека обладает различными

свойствами в зависимости от ступени исторического развития общества. Вот почему вся история человечества непосредственно определяет возрастные свойства психики.

Но помимо того история человечества определяет возрастные признаки и косвенно через посредство физиологических особенностей организма. Психические свойства находятся в зависимости от этих физиологических особен-

73

ностей, представляющих собой предпосылки психологического развития. Но самая физиология человека есть точно также продукт длительного исторического развития. Вот почему и косвенно опосредствованные возрастные свойства психики точно также определяются историей человечества.

Итак, психологическое развитие обусловлено двояко: 1) современными ребенку социально-классовыми условиями и, прежде всего, условиями его обучения и воспитания, в зависимости от которых находятся тенденции классового развития психики, складывающийся классовый тип личности; 2) всей историей человечества, которая определяет уже сложившиеся возрастные признаки на каждой стадии развития.

В каком отношении находятся эти признаки друг к другу?

Учебная деятельность, в процессе которой формируются классовые тенденции развития, в своей основе представляет собой выполнение учебного задания. Выполнение задания лишь потому воспитывает новые свойства мышления, что сложившиеся уже в данном возрасте качественные особенности недостаточны для разрешения задания. Если бы задание могло бы успешно выполняться при помощи уже сложившихся приемов мышления, ребенок не приобретал бы новых качественных особенностей мышления в процессе своей деятельности. Подобно тому, как культурно-исторический опыт человечества создал у современного ребенка определенные возрастные свойства психики, подобно этому новый социально-классовый опыт, содержащийся в учебном задании, воспитывает у него новые свойства психики.

Таким образом, движущей силой психологического развития ребенка является несоответствие между требованиями задания на каждой данной стадии развития и сложившимися психическими особенностями. Где этого несоответствия нет, там психологическое развитие ребенка приостанавливается. Так, например, у примитивных народов, у которых социальный опыт очень беден, это соответствие психологического уровня с задачами общественной жизни достигается очень рано и потому детство очень коротко, психологическое развитие скоро заканчивается. Итак, **несоответствие**

**возрасту является необходимым требованием обучения.** С другой стороны, однако, там, где разрыв между требованиями задания и психологическим уровнем ребенка слишком велик, там выполнение задания становится невозможным. Тем самым прекращается одновременно и процесс обучения и воспитания и процесс развития. Итак, учебный материал и методы преподавания в одно и то же время должны в известной степени соответствовать возрасту и в известной степени не соответствовать. Задача педологического анализа

## 74

и заключается в том, чтобы найти **меру этого соответствия**, при которой осуществляется одновременно процесс обучения и процесс развития. Именно потому, что эта мера соответствия является одновременно и условием обучения и условием развития она не может быть найдена средствами педагогического анализа. Педагог может установить, усвоил или не усвоил ребенок учебный материал, но он не в состоянии найти, в каком отношении и степени задание соответствует или не соответствует уровню психологического развития и потому не в состоянии достаточно полно оценить образовательно-воспитательную ценность учебного материала.

Психологически этот процесс взаимоотношения уровня обучения и уровня развития по всей вероятности аналогичен процессам компенсации, изученным Адлером. Весьма плодотворно было бы исследовать, как происходит этот процесс компенсации при определенном характере учебного задания. Следует только вместе с Выготским подчеркнуть, что движущей силой этого процесса компенсации является не субъективное осознание своей неполноценности, а объективный характер требований, предъявляемых средой.

В этом частном вопросе о соответствии обучения и психологического развития содержится в скрытом виде более общий вопрос о соответствии общественно-политического и психологического развития. Не только в обучении задачи, возникающие перед ребенком, всегда стоят несколько выше его психологического уровня. То же происходит и в общественно-политической деятельности. Задачи социалистического строительства требуют новых свойств личности: сознательного отношения к труду, политехнически развитой личности и т. д. Этих свойств еще нет в достаточной степени у массового рабочего и колхозника. Пережитки капиталистической психики не соответствуют задачам социалистического строительства. Но именно потому, что они не соответствуют этим задачам, воспитывается новая коммунистическая психика. Общественно-политическое развитие всегда идет впереди психологического развития и движет это развитие. В этом именно и



заключается положительная сторона формулы Выготского «Обучение забегаает дорогу развитию».

Мы подошли сейчас к тому пункту, в котором резче всего сказывается отличие нашего взгляда от взгляда Выготского.

Опираясь на эксперименты Мак Карти и др. с тестами на речевое развитие, Выготский пользуется понятием «зоны ближайшего развития» при анализе обучения. Под зоной ближайшего развития при тестовом исследовании понимается

## 75

тот уровень развития, который обнаруживает испытуемый в своих ответах с помощью экспериментатора. Эти ответы, данные с помощью экспериментатора, как обнаруживается, имеют большое прогностическое (предсказательное) значение. По ним можно судить о будущем уровне самостоятельных ответов. Выготский проводит аналогию между помощью, оказываемой экспериментатором испытуемому, и помощью, оказываемой учителем ученику. Ответы, полученные в процессе обучения, точно также являются показателями зоны ближайшего развития ребенка, или, короче, обучение по Выготскому есть зона ближайшего развития. Из этой формулы вытекает, что из каждой стадии обучения **однозначно** вытекает последующая стадия. Это положение было бы приемлемо, если бы в обучении складывалась лишь однозначная тенденция дальнейшего развития. Но уже вначале выяснилось, что в обучении при господстве какой-либо одной политической цели мы имеем всегда борьбу классово-враждебных воспитательных сил. Каждая из этих сил формирует противоположную классовую тенденцию психологического развития. Существует не одна, а множество враждебных и противоположных зон ближайшего развития. Какая из этих тенденций разовьется сильнее всего и определит классовый тип личности, зависит от всего процесса обучения в целом с начала до конца, а не отдельной его стадии. Отсюда и невозможность в процессе обучения однозначно определить путь дальнейшего развития. Перед педологическим анализом обучения встает задача классово дифференцировать вопрос о возрастном соответствии. Перед педологом всегда должен стоять вопрос, каким классовым психологическим признакам внутри данного возраста соответствует учебный материал, какие классовые тенденции развития формируются этим учебным материалом. Так, например, и отвлеченные арифметические примеры и задачи на наглядном геометрическом материале **могут одинаково соответствовать возрасту, т. е. быть доступными для ребенка** и развивать его мышление. Задача заключается

в том, чтобы выяснить, какому классовому типу мышления соответствует тот и другой метод.

Мы переходим к методам анализа обучения с точки зрения психологического развития. Этот анализ должен иметь две задачи. Первая заключается в выяснении возрастных особенностей мышления, проявляемых в определенных условиях обучения: математики, истории и т. д. Разрешение этой задачи требует аналитического подхода к педагогическому процессу. Для того, чтобы правильно построить обучение, необходимо выяснить значение каждого составляющего условия. Допустим, например, мы анализируем обучение геометрии в пятых классах. Чтобы обосновать обу-

## 76

чение геометрии с точки зрения развития ребенка, необходимо выяснить отношение каждого составляющего звена этого процесса к возрастным особенностям ребенка. Так, например, исследованию подлежит процесс математической абстракции при решении геометрических задач, роль наглядного материала, усвоение математического закона и пр. Уяснив возрастные особенности мышления в каждом из этих составляющих звеньев процесса обучения, мы можем затем гипотетически построить целостную систему обучения геометрии и проверить ее затем в педагогической практике. Когда говорят о степени соответствия программы и методов обучения возрастным особенностям ребенка, имеют в виду преимущественно эту аналитическую задачу. Социально-классовый тип личности в этих возрастных особенностях выступает, как нечто данное, сформировавшееся, без учета которого невозможен самый анализ. Однако генез этих социально-классовых особенностей не затрагивается такого рода анализом педагогического процесса. Но именно поэтому этот анализ недостаточен. Обучение, как мы говорили, воспитывает новые свойства мышления, которых еще нет у ребенка данного возраста, но которые складываются в процессе обучения. Вторая задача и заключается в том, чтобы выяснить эту воспитательную роль педагогического процесса. Эта воспитательная роль осуществляется, как говорилось, в силу несоответствия педагогического процесса сложившимися уже возрастным особенностям мышления. Мы могли бы поэтому сказать, что вторая задача и заключается в том, чтобы выяснить, в какой степени это несоответствие стимулирует развитие мышления и притом, в какую сторону оно его стимулирует, какой социальный тип развития формируется благодаря этому несоответствию. Разрешение этой задачи требует целостного подхода к обучению. Социально-классовая воспитательная роль обучения осуществляется при помощи целостной системы содержания, организации, приемов и методов

обучения. Каждый такой методический прием в отдельности не выражает ни в какой степени социально-классовой сущности обучения. Каждый частный прием, допустим наглядный геометрический метод преподавания дробей, можно встретить и во враждебных педагогических системах. Вот почему воспитательное социально-классовое значение педагогического процесса выясняется лишь тогда, когда мы берем этот процесс в целом. Допустим речь идет о том же преподавании геометрии в пятом классе. Социально-воспитательное значение этого предмета в развитии мышления обнаруживается лишь в том случае, если мы этот предмет возьмем во всей системе политехнического воспитания в его связи с трудом, с социалистическим строительством и т. д.

## 77

Таковы две различные задачи анализа обучения с точки зрения психологического развития ребенка. Следует подчеркнуть, что научное обоснование педагогического процесса может быть достигнуто лишь при одновременном разрешении обеих задач. С одной стороны, необходимо так организовать обучение каждому отдельному предмету, чтобы содержание, приемы и методы обучения соответствовали бы возрастным особенностям мышления. Для этого нужно разрешить первую задачу анализа обучения. С другой стороны, надо построить обучение каждого отдельного предмета так, чтобы оно не только соответствовало бы особенностям мышления, но воспитывало бы мышление в определенном направлении. В этом заключается вторая задача исследования.

Различие задач при анализе обучения требует также различных методов исследования. При разрешении первой задачи мы употребляем обычные методы психологического исследования. Мы создаем экспериментальную ситуацию, в которой наиболее ярко отражается какое-либо интересующее нас условие или сторона обучения и ставим в эту ситуацию одну или несколько возрастных групп детей. Этого возможно достигнуть и обычным и «естественным» экспериментом и тестом, в зависимости от проблемы и стадии исследования. Иного подхода, однако, требует решение второй задачи. Здесь в эксперименте должна быть отражена не какая-либо одна сторона обучения, но весь он в его целостном единстве. Только в этом случае эксперимент будет отражать социально-классовую сущность обучения. Экспериментальная ситуация здесь обнимает целостный урок и весь классный коллектив. Притом задачи исследования не могут быть разрешены путем постановки таких эпизодических экспериментальных уроков. Разрешение их требует прослеживания развития ребенка на протяжении длительного и

систематического ряда таких уроков. Эти специфически отличные от чисто психологических методов исследования впервые начали разрабатываться группой учеников Басова: Абельской, Неопихановой, Зейлигер и др. В отличие от методов первого рода их следовало бы назвать педологическими методами анализа педагогического процесса. Тем самым мы положили бы начало разграничению педологического и психологического исследования в определенной области при анализе обучения. Само собой разумеется, что этим не исчерпывается решение общего вопроса о границах педологии и психологии.

Остается рассмотреть отношение обучения к физическому развитию. Здесь, однако, отсутствие экспериментальных исследований побуждает к большой лаконичности.

(Продолжение следует).

-----

---

## СОДЕРЖАНИЕ.

<i>Левашов Н. Ф.</i> За усиление научно-исследовательской работы .....	3
<i>Волк-Левонович И. В.</i> К вопросу о построении грамматики русского языка .....	7
<i>Мерлин В. С.</i> Об обучении и развитии .....	61
<i>Лавров Г. Д.</i> Методическая разработка темы «Строение тела птицы в связи с приспособлением к полету» .....	79
<i>Познанский Н. Ф. проф.</i> К методике лекционной работы в ВУЗе .....	87
<i>Богословский И. Т. проф.</i> О влиянии ритма и типа дыхания на кровяное давление .....	103
<i>Богословский И. Т.</i> К вопросу о сосудодвигательных свойствах хлоридов кальция, калия и натрия .....	115

---

Цена 4 руб.

Склад издания: Саратов, Педагогический Институт  
библиотека.

---