

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

**Л.С.ВЫГОТСКИЙ**

---

СОБРАНИЕ  
СОЧИНЕНИЙ  
ТОМ  
**ЧЕТВЕРТЫЙ**

---

**ДЕТСКАЯ  
ПСИХОЛОГИЯ**

---

Под редакцией Д. Б. ЭЛЬКОНИНА

МОСКВА  
**'ПЕДАГОГИКА'**  
1984

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

---

**ВОПРОСЫ  
ДЕТСКОЙ  
(ВОЗРАСТНОЙ)  
ПСИХОЛОГИИ**

---

## ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА<sup>1</sup>

---

### 1. Проблема возрастной периодизации детского развития

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его членения на периоды. Типичным примером служит попытка П. П. Блонского (1930, с. 110—111) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак,

на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 мес до 2—2½ лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6½ лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии: абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания премоляров и клыков (третий год постнатальной жизни).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штрагца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14—18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст — объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на второй план. Так, критерий полового созревания существен и

показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем — их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. «... Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки. Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обуславливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

Третья группа попыток периодизации детского развития и связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей

рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наивысшей степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью происходит из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции созревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает

ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930, с. 7.), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; фазами — времена детской жизни, ограниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития<sup>2</sup>.

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его уклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже наиболее недialeктически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно — трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправ-



ной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обуславливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и

поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной — фазой строптивости и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка — переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7—8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутрен-

ние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает самое название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием.

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педа-

гогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф. Энгельс)<sup>3</sup>, так и детское развитие—эта одна из сложных форм жизни—с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанных периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды—только обратная, или тeneвая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью.

То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденно-

го. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930, с. 85). И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а

за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадии — первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литических переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17—18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов<sup>4</sup>.

Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой — эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных — необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в

жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде<sup>5</sup>.

Кризис новорожденности.  
Младенческий возраст (2 мес.—1 год).  
Кризис одного года.  
Раннее детство (1 год—3 года).  
Кризис 3 лет.

Дошкольный возраст (3 года—7 лет).  
Кризис 7 лет.  
Школьный возраст (8 лет—12 лет).  
Кризис 13 лет.  
Пубертатный возраст (14 лет—18 лет).  
Кризис 17 лет.

## 2. Структура и динамика возраста

Задача настоящего параграфа—установление общих положений, характеризующих внутреннее строение процесса развития, которое мы называем структурой возраста, в каждую эпоху детства.

Самое общее положение, на которое следует указать сразу: процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением; законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом—в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части.

Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относя-

щиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть *центральными линиями развития* в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем *побочными линиями развития*. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно — побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Поясним это на примерах. Если мы остановимся на сознании ребенка, понимаемом как его «отношение к среде» (К. Маркс)<sup>6</sup>, и примем сознание, порожденное физическими и социальными изменениями индивида, за интегральное выражение высших и наиболее существенных особенностей в структуре личности, то увидим, что при переходе от одного возраста к другому растут и развиваются не столько отдельные частичные стороны сознания, отдельные его функции или способы деятельности, сколько в первую очередь изменяется общая структура сознания, которая в каждом данном возрасте характеризуется прежде всего определенной системой отношений и зависимостей, имеющих между отдельными его сторонами, отдельными видами его деятельности.

Совершенно понятно, что при переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные и побочные линии развития. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, настолько тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, когда только возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития рассматриваемого периода. Но в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие ребенка стоит уже в совершенно другом отношении к центральному новообразованию данного возраста и, следовательно, должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития. В младенческом возрасте, когда в форме лепета происходит подготовка речевого развития, эти процессы связаны с центральным новообразованием периода так, что должны быть отнесены также к побочным линиям развития.

Мы видим, таким образом, что один и тот же процесс речевого развития может выступать в качестве побочной линии в младенческом возрасте, становясь центральной линией развития в раннем



детстве и снова превращаясь в побочную линию в последующие возрастные периоды. Совершенно естественно и понятно, что в прямой и непосредственной зависимости от этого речевое развитие, рассматриваемое как таковое, само по себе будет протекать совершенно различно в каждом из этих трех вариантов.

Смена центральных и побочных линий развития при переходе от возраста к возрасту непосредственно приводит нас ко второму вопросу данного параграфа — к вопросу о динамике возникновения новообразований. Мы снова, как и в вопросе о структуре возраста, должны ограничиться самым общим разъяснением этого понятия, оставляя конкретное раскрытие динамики возрастных изменений до следующих глав, посвященных обзору отдельных периодов.

Проблема динамики возраста непосредственно вытекает из только что намеченной проблемы структуры возраста. Как мы видели, структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития. Отношение между целыми и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Под динамикой развития поэтому и следует разуметь совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени как подвижных.

Одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития — неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий. Нельзя переносить в учение о детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и

новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Таким образом, первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Отсюда возникает второй вопрос, с которым мы сталкиваемся при изучении в динамике какого-либо возраста, именно вопрос о происхождении, или генезисе, центральных новообразований данного возраста. Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являясь не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста.

Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ибо ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

Таким образом, следующий вопрос, который встает перед нами при изучении динамики возраста,—вопрос о тех последствиях, которые вытекают из факта возникновения возрастных новообразований. При конкретном анализе мы можем увидеть: эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Но сказать это—значит одновременно сказать и нечто еще, что приводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате

возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Исследование показывает, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.

Таким образом, мы приходим к уяснению основного закона динамики возрастов. Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Такова в общих чертах схема динамического развития возраста.

### 3. Проблема возраста и динамика развития

Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Эта проблема непосредственно и тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка. Диагностикой развития называют обычно систему исследовательских приемов, имеющих задачей определение реального уровня развития, достигнутого ребенком. Реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок. Мы знаем уже, что паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития. Поэтому определение реального уровня развития всегда требует специального исследования, в результате которого может быть установлен диагноз развития.

Определение реального уровня развития — насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса

воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер. Таким образом, определение реального уровня развития—первая и основная задача диагностики развития.

Изучение симптоматиологии детских возрастов позволяет выделить ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе и стадии какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка, подобно тому как врач на основании тех или иных симптомов устанавливает диагноз болезни, т. е. определяет тот внутренний патологический процесс, который обнаруживается в симптомах.

Само по себе исследование какого-либо возрастного симптома или группы симптомов и даже точное количественное измерение их еще не могут составить диагноза. Между измерением и диагнозом, говорил Гезелл, существует большая разница. Она заключается в том, что к диагнозу можно прийти только в случае, если удастся вскрыть смысл и значение найденных симптомов.

Задачи, стоящие перед диагностикой развития, могут быть разрешены только на основе глубокого и широкого изучения всей последовательности хода детского развития, всех особенностей каждого возраста, стадии и фазы, всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры и динамики детского развития в их многообразии. Таким образом, само по себе определение реального уровня развития и количественное выражение разности между паспортным и стандартизированным возрастом ребенка или отношения между ними, выражаемого в коэффициенте развития, составляет только начальный шаг на пути диагностики развития. В сущности говоря, определение реального уровня развития не только не исчерпывает всей картины развития, но очень часто охватывает ее незначительную часть. Констатируя наличие тех или иных симптомов при определении реального уровня развития, мы фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. Например, мы определяем рост, вес и другие показатели физического развития, которые характеризуют уже завершившиеся циклы развития. Это итог, результат, конечное достижение развития за истекший период. Эти симптомы говорят нам скорее о том, как шло развитие в прошлом, чем о том, как оно совершается в настоящем и какое направление примет в будущем.

Разумеется, знание итогов вчерашнего развития—необходимый момент для суждения о развитии в настоящем и будущем. Но одного его совершенно недостаточно. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития мы определяем только плоды развития, т. е. то, что уже созрело и завершило свой цикл. Но мы знаем, что основным законом развития

является разновременность в вызревании отдельных сторон личности и различных ее свойств. В то время как одни процессы развития уже принесли плоды и завершили свой цикл, другие процессы находятся только в стадии созревания. Подлинный диагноз развития должен суметь охватить не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. Подобно тому как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития и, следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением *зоны ближайшего развития*. Мы поясним это в высшей степени важное и в теоретическом и практическом отношении понятие на частном примере.

При определении реального уровня интеллектуального развития ребенка в психологии пользуются большей частью методом, при котором ребенку предлагают для решения ряд задач, нарастающих по трудности и стандартизированных по годам детской жизни. Исследование всякий раз определяет предел трудностей задач, доступных для данного ребенка, соответствующий ему стандартный возраст. Этим и устанавливается умственный возраст ребенка. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста.

В основе этого представления лежит убеждение, что самостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка. На самом деле это убеждение резко противоречит всем данным современной психологии. Оно возникло из старого, неправильного и сейчас потерявшего всякий смысл представления о том, что подражание какой-либо интеллектуальной операции может быть чисто механическим, автоматическим актом, ничего не говорящим об уме подражающего. Первоначально неправильность этого взгляда была разоблачена в зоопсихологии. В. Келер в известных опытах над человекоподобными обезьянами установил замечательный факт, что животные могут подражать только таким интеллектуальным действиям, которые лежат в зоне их возможностей. Так, шимпанзе может воспроизвести показанные ей разумные и целесообразные действия только при условии, если эта операция по типу и степени трудности относится к той же самой категории, что и разумные, целесооб-

разные действия, самостоятельно выполняемые животными. Подражание животного строго ограничено узкими пределами его возможностей. Животное может подражать только тому, на что само способно.

Гораздо сложнее обстоит дело у ребенка. С одной стороны, ребенок на различных ступенях развития может подражать далеко не всему. Его способность к подражанию в интеллектуальной области строго ограничена уровнем его умственного развития и его возрастными возможностями. Однако общим законом является то, что ребенок, в отличие от животного, может выходить в подражании интеллектуальным действиям более или менее далеко за пределы того, на что он способен в самостоятельных разумных и целесообразных действиях или интеллектуальных операциях. Этим различием ребенка и животного и объясняется то, что животное не способно к обучению в том смысле, в каком мы прилагаем это слово к ребенку. Животное поддается только дрессировке. Оно может приобретать только новые навыки. Оно может путем упражнений и комбинирования усовершенствовать свой интеллект, но не способно к умственному развитию в собственном смысле слова путем обучения. Вот почему все попытки экспериментально вызвать путем обучения у высших животных новые и не свойственные им, специфические для человека интеллектуальные функции неизбежно оканчиваются неудачей, как попытка Р. Иеркса привить обезьяньим детенышам человеческую речь или попытка Э. Толмена совместно воспитывать и обучать детей шимпанзе с человеческими детьми.

Таким образом, мы видим, что с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно. Но вместе с тем мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени для ребенка существует определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития.

Говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции. В этом отношении мы, с одной стороны, суживаем значение термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или другим ребенком. Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов, будет относиться нами к области подражания.

При таком определении этого понятия мы можем установить симптоматическое значение интеллектуального подражания в диагностике умственного развития. Совершенно понятно: что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показательно для уже созревших его способностей и функций. Они-то и устанавливаются с помощью тестов, применяемых обычно для определения реального уровня умственного развития, поскольку испытания основаны исключительно на самостоятельном решении задач.

Как мы уже говорили, всегда важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы можем решать эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании, если понимать этот термин в очерченном выше значении. Исследование показывает строгую генетическую закономерность между тем, чему способен ребенок подражать, и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня.

Область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка<sup>7</sup>.

Поясним на примере, как определяется зона ближайшего развития. Допустим, в результате исследования мы установили в отношении двух каких-либо детей, что они однолетки по умственному развитию и возрасту. Скажем, оба восьмилетки. Это значит, что оба они самостоятельно решают задачи той степени трудности, которая соответствует стандартному возрасту 8 лет. Тем самым мы определили реальный уровень их умственного развития. Но мы продолжаем исследование. С помощью особых приемов мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет. Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько

далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста.

Оказывается, что один ребенок решает в сотрудничестве задачи, приуроченные стандартами, скажем, к 12-летнему возрасту. Зона ближайшего развития опережает его умственный возраст на 4 года. Другой ребенок в состоянии продвинуться в сотрудничестве лишь до 9-летнего стандартного возраста. Его зона ближайшего развития охватывает только один год.

Одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся одноклетками по достигнутому ими реальному уровню развития? Очевидно, сходство их ограничивается областью уже созревших функций. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим.

Мы пояснили принцип диагностики несозревших процессов и свойств на примере умственного развития ребенка.

Совершенно понятно, что при определении физического развития ребенка совершенно неприменим тот метод исследования, который нами только что описан в отношении интеллектуального развития. Но принципиально вопрос стоит и в отношении этой стороны развития, как и всех прочих, совершенно так же. Нам важно знать не только уже достигнутые ребенком пределы роста и других процессов, из которых складывается его физическое развитие, но и то, как идет самый процесс созревания, который выявит свои достижения в более позднем развитии.

Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности. Поясним только теоретическое и практическое значение этого определения.

Теоретическое значение этого диагностического принципа заключается в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития. Как уже было сказано, социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм.

Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития.

Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последних глав<sup>8</sup>. Сейчас мы



остановимся только на самом важном и начальном ее моменте. Известно, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Это значит, что только в определенных возрастных периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Это обстоятельство долгое время упускалось из виду. Раньше всего была установлена нижняя граница оптимальных сроков обучения. Известно, что 4-месячного младенца нельзя обучать речи, а 2-летнего — грамоте, потому что в этот период ребенок не созрел еще для данного обучения, это значит, что у него еще не развились те свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. Но если бы существовал только нижний предел для возможности обучения в определенном возрасте, мы могли бы ожидать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем легче оно должно даваться ребенку и тем оказываться плодотворнее, ибо в более позднем возрасте мы встречаемся и с большей степенью зрелости предпосылок, необходимых для обучения.

На деле это неверно. Ребенок, начинающий обучаться речи в 3 года и грамоте в 12 лет, т. е. слишком поздно, также оказывается в неблагоприятных условиях. Слишком позднее обучение так же трудно и малопродуктивно для ребенка, как и слишком раннее. Очевидно, существует и верхний порог оптимальных сроков обучения с точки зрения развития ребенка.

Как объяснить тот факт, что 3-летний ребенок, у которого мы встречаемся с большей степенью зрелости внимания, сообразительности, моторики и других свойств, являющихся необходимыми предпосылками обучения речи, усваивает речь труднее и с меньшей для себя пользой, чем ребенок 1½ лет, у которого несомненно меньшая степень зрелости этих же самых предпосылок? Очевидно, причина в том, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обучения. Да это и понятно, если принять во внимание то обстоятельство, что ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает известный цикл развития. Предварительно учитель обучает ученика не тому, что ребенок уже умеет делать самостоятельно, а тому, чего он еще не умеет делать, но может выполнить с помощью обучения и руководства. Самый процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка.

Подробнее и конкретнее проблема отношения обучения и развития будет изложена в одной из последних глав применительно к школьному возрасту и к школьному обучению. Но и

сейчас нам должно быть ясно, что, поскольку обучение опирается на незрелые, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития.

Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение.

Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе то, что принято называть *нормативной возрастной диагностикой*. Ее задача — выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и незрелого процесса. В отличие от симптоматической диагностики, опирающейся только на установление внешних признаков, диагностику, стремящуюся к определению внутреннего состояния развития, обнаруживающегося в этих признаках, принято по аналогии с медицинскими науками называть *клинической диагностикой*.

Общим принципом всякой научной диагностики развития является переход от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомплексов детского развития, т. е. его признаков, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса развития. Гезелл считает, что нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически, что мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его. Измерение, определение и приравнивание к стандартам симптомов развития должно являться только средством для постановки диагноза развития. Гезелл пишет, что диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика развития — форма сравнительного изучения при помощи объективных норм как исходных точек. Она не только синтетична, но и аналитична.

Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерилу развития. Но диагноз в истинном смысле этого слова должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из различных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, входит целиком в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом даже удастся определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность, полагает Гезелл.

Если мы ограничимся только определением и измерением симптомов развития, мы никогда не сумеем выйти за пределы чисто эмпирического констатирования того, что и так известно лицам, наблюдающим ребенка. В лучшем случае мы сумеем

только уточнить эти симптомы и проверить их измерением. Но мы никогда не сумеем ни объяснить наблюдаемые в развитии ребенка явления, ни предсказать дальнейший ход развития, ни указать, какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к ребенку. Такого рода бесплодный в объяснительном, прогностическом и практическом отношении диагноз развития можно сравнить только с теми медицинскими диагнозами, которые ставились врачами в эпоху господства симптоматической медицины. Больной жалуется на кашель, врач ставит диагноз: болезнь — кашель. Больной жалуется на головную боль, врач ставит диагноз: болезнь — головная боль. Такой диагноз по существу пустой, так как исследователь не прибавляет ничего нового к тому, что он узнал из наблюдений самого больного, и возвращает больному его же собственные жалобы, снабдив их научной этикеткой. Пустой диагноз ничего не способен объяснить в наблюдаемых явлениях, ничего не может предсказать относительно их судьбы и не может дать практических советов. Истинный же диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение.

Точно так же обстоит дело и с симптоматическим диагнозом в психологии. Если в консультацию приводят ребенка с жалобами на то, что умственно он плохо развивается, плохо соображает, запоминает, а психолог после исследования ставит диагноз: низкий коэффициент умственного развития — умственная отсталость, то он также ничего не объясняет, ничего не предсказывает и ничем практически не может помочь, как врач, который ставит диагноз: болезнь — кашель.

Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при разрешении каждой конкретной практической задачи<sup>9</sup>.