

## Педология и психотехника\*

Л. С. Выготский

И педология, и психотехника представляют собой научные дисциплины, в достаточной степени молодые в отношении своего общего возраста и еще более молодые в отношении их диалектической разработки, чтобы начинать сравнивать методологические проблемы этих наук с взаимной темой отдельных дисциплин. Вопрос о взаимоотношении педологии и психотехники есть, прежде всего, актуальный и остро практический вопрос.

Если бы мы руководствовались исключительно внутренней очередностью, внутренней закономерностью, теоретическим удельным весом тех или иных проблем, то и для психотехники и для педологии мы нашли бы другие проблемы, гораздо более актуальные и гораздо более важные, с точки зрения усвоения, владения этими дисциплинами методологией марксизма, методологией диалектического материализма. Но именно потому, что практически в вопросах подготовки педологических кадров, в вопросах практики, т. е. участия в социологическом строительстве, обслуживания дела подготовки кадров — ввиду того, что во всех этих практических областях отношение между педологией и психотехникой нуждается в выяснении, приходится ставить тот вопрос, которому посвящена моя сегодняшняя тема. Но для того чтобы решить вопрос, сугубо, как я говорю, практический, надо все-таки подняться над теми непосредственными практическими потребностями, которые диктуют его постановку, и рассмотреть его сначала в плане теоретическом, с точки зрения отношений, существующих между одной и другой наукой.

Так как до сих пор существуют среди психотехников и психологов и, кажется, среди педологов товарищи, которые недостаточно ясно представляют себе вопрос, что же такое педология, то мне кажется, правильнее было начать этот анализ взаимоотношений педологии и психотехники с некоторых общих положений, с самой общей связи, характеризующей содержание и установки педологии как самостоятельной науки.

Идея педологии как самостоятельной и единой науки возникла не у нас. Первые опыты педологических исследований, значит, педологической практики, как и самое имя педологии были изобретены не в

нашем Союзе. Все это результат развития американской и европейской науки. Но вместе с тем современного исследователя поражает тот факт, что педология, родившаяся в Европе и Америке, умерла фактически там и здесь почти что окончательной смертью, настолько, что самое имя «педология» оказывается основательно забытым среди специалистов, работающих в смежных областях, среди людей, имена которых красуются в списке членов первого педологического конгресса, происходившего, как я уже говорил, не у нас.

Чем же объясняется тот странный факт, что педология, родившись на Западе и в Америке, фактически там умерла? Многие склонны видеть в этом факте прямое доказательство нежизнеспособности педологии. Они склонны рассуждать, примерно, следующим образом. Мало ли какие несуразные и нежизнеспособные идеи существуют или появлялись в свое время в той или иной науке, но это участь всех недонсков, умереть сейчас же после рождения или даже в сам момент своего рождения. Так склонны многие, особенно западные психологи, толковать факт скорой смерти педологии. Но они забывают при этом, что тот, кто хочет объяснить этот факт, должен дать ответ и на второй вопрос: почему же педология возникла? Просто ли досужие люди (и, по-видимому, не особенно дальновидные в своей научной области) решили изобрести эту науку?

Было бы сейчас с моей стороны прямым отвлечением от темы, если бы я пытался сколько-нибудь серьезно дать ответ на один и на другой вопрос. Но я считаю необходимым выяснить эту точку зрения для того, чтобы все дальнейшее было связано сильным теоретическим пониманием, для того, чтобы и те товарищи, которые со мной не согласятся, во всяком случае не имели оснований жаловаться на логическую непоследовательность моей мысли, могли бы меня, во всяком случае, понять. Так вот, мне кажется, что и более внимательное исследование, чем то, которое было в моих силах, привело бы нас к неизбежному выводу, что факт рождения педологии на Западе и в Америке и факт смерти требуют гораздо более сложного объяснения, чем то, которое склонны под горячую руку давать люди, не задумывающиеся над этим вопросом глубоко.

\* Доклад на совместном заседании секции психотехники Коммунистической Академии и психотехнического общества 21 ноября 1930 года.

Во-первых, относительно рождения педологии. Педология умерла — это все знают, педология как единая самостоятельная наука сейчас на Западе и в Америке почти не представлена никакими исследованиями, которые бы сами себя осознали как педологические. А между тем целый ряд отдельных дисциплин, разрабатывающих проблемы, смежные с педологией, стихийно, сами того не осознавая, становятся на педологическую точку зрения и этим каждый раз показывают, что идея создания педологии родилась не случайно, но что весь ход развития детской психологии, психологии и анатомии детского возраста и та определенная область исследования, которую американцы называют наукой о ребенке, наукой, изучающей ребенка, что все эти отдельные области с необходимостью толкали исследователей, лучших из них к постановке вопроса о необходимости особой научной точки зрения, особого разреза научного исследования, который в свое время был назван педологическим.

Если мы для примера возьмем, скажем, всю современную буржуазную психологию подростков, как она развивается, самых идеалистически настроенных психологов, стоящих на точке зрения психофизиологического параллелизма, мы найдем чрезвычайно интересные факты о всей этой психологии идеалистов, за исключением крайней группы метафизиков, психологов юношеского возраста — уродливо, стихийно, неосознанно, но все же имеются тенденции перерастать естественные и законные границы психологического исследования.

Вопросы душевной жизни подростков, как выражаются эти авторы, настолько ясно, тесно и неотрывно связаны с вопросами полового созревания, с вопросами формирования в переходном возрасте, что исследование оказывается в тупике, становится перед неразрешимой задачей, если он захочет оставить строгим психологом и если он привлечет в своем исследовании целые главы, заполненные психологическим материалом. Эти главы, большей частью, плохо сделаны, в этом надо сознаться. Большой частью, эти главы заполнены мало доброкачественным материалом. Это стихийная, так сказать, педология, просто педология плохого качества, чисто бессознательная педология, но тем не менее сам факт является чрезвычайно занимательным. Мы могли бы показать, как целый ряд острейших проблем той же психологии подростков упирается в проблемы, выходящие за пределы психологии, в собственном смысле этого слова. Проще говоря, психология подростков, несмотря на то что она мало задумывается над этим, фактически обнаруживает тенденции превращения в педологию. Еще раз повторяю, за исключением небольшой группы психологов, принадлежащих к крайнему метафизическому крылу идеалистических психологов, мы не найдем ни одного большого исследования, ни одного серьезного курса, ни одного глубокого систематического изложения психологии подростков юношеского возраста, вышедшего за последние 15 лет,

которое, фактически, стихийно не становилось бы на точку зрения более широкою, чем сама психология.

Если мы проанализируем этот факт и сопоставим его с теми тенденциями, которые обнаруживают в своем развитии эти науки накануне создания педологии, мы увидим, что педология была создана на досуге изобретателями новых наук, но в попытке прокламировать педологию сказала и вся беспомощность, вся глубина того кризиса, который стали переживать отдельные науки тогда, когда они были приложены к проблеме детского возраста.

Мне кажется, я сейчас постараюсь объяснить, что в самой объективной реальности тех фактов, которые мы изучаем, заложена необходимость педологического подхода к ним. Мне думается, и это, с моей точки зрения, является главным решающим мотивом объяснения педологии как самостоятельной науки, с точки зрения диалектического материализма, что объективная реальность того объекта, который психолог исследует, а следовательно невозможность изучить этот объект и представить его адекватным иначе, как с помощью педологического исследования — это и есть та внутренняя причина, которая толкала отдельные дисциплины, изучающие ребенка, к идее педологии, так неудачно осуществленной на Западе и в Америке.

Мне остается сказать, как я понимаю вторую сторону поставленного мной вопроса: почему, если отдельные дисциплины подталкивались самим ходом вещей к постановке проблемы педологии, почему же педология так скоро умерла, и самое существование ее оказалось так мало плодотворным на Западе и в Америке? Мне думается, что это связано с общим методологическим основанием, на котором пытались строить эту педологию. Если вы внимательно приглядитесь к первым историческим данным педологии, то увидите, что методологический базис, на котором пытались первые творцы педологии построить эту педологию, был модный в то время радикальный эмпиризм, т. е. уверенность в том, что эмпирика, факт точного наблюдения и особенно измеренного наблюдения, является высшей инстанцией научного знания, не нуждающегося ни в какой методологической проверке. И вы прекрасно знаете из судеб других эмпирических наук, в частности эмпирической психологии, что на деле нет возможности создать научное знание на этом базисе радикального эмпиризма. И это отсутствие методологического фундамента, мне кажется, и было той причиной, почему потребность в педологии, ежедневно манифестирующей себя все в новых и новых проявлениях, до сих пор не получила, по моим наблюдениям, и не может получить на Западе и в Америке своего удовлетворения.

Я думаю, что педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе диалектико-материалистического понимания своего предмета.

Два признака, мне кажется, являются существенными для определения этого предмета:

1. Это целостность, т. е. специальная установка на вскрытие связей, изучение тех новых качеств, тех своеобразных особенностей, которые возникают из соединения ряда сторон развития в единый целостный процесс, вскрытие внутренней структуры того процесса, который лежит в основе онтогенеза, в основе детского развития, взятого в целом. Вот изучение этих новых качеств и соответствующих новых закономерностей, которые представлены в синтезе отдельных сторон и процессов развития, мне кажется, это и является первым признаком педологии в целом и каждого отдельного педологического исследования. Там, где этой установки нет, там, мне кажется, педологического исследования, в собственном смысле, какой бы частной проблеме оно ни было бы посвящено, — нет.

2. Это развитие не в том смысле, в каком развитие является общей идеей целого ряда наук, развитие не в смысле генетической точки зрения, которая должна проникать саморазвитие, но в смысле объяснительного принципа, который должен проходить красной нитью через все теоретическое здание науки, развитие как прямой объект исследования. Предмет исследования есть развитие и его внутренняя закономерность. Там, где любая частная проблема, как бы она ни была узка, ставится иначе чем в плане развития, там, где на минуту меняются в фокусе исследования два момента и развитие становится просто точкой зрения исследователя, но не объектом самого исследования, там, где объект исследования стабилизируется, там, мне кажется, педологического исследования (в собственном смысле этого слова) мы тоже не имеем.

Теперь мысль, которую я уже боюсь сказать, и которая, мне кажется, недостаточно подчеркивается в марксистской педологии, но которая должна стать, как мне кажется, исходной методологической основой марксистской педологии. Вы знаете, что западные и американские педологи, идеалисты, по существу, хотя бы они называли себя радикальными эмпириками, как Стэнли Холл, видели методологическое основание для построения педологии как отдельной науки в своеобразной точке зрения. Стэнли Холл говорил о том, что ни одна наука до сих пор не знала такой точки зрения, которая соединяла бы подход врача, физиолога, историка, психолога, биолога, анатома к одному и тому же объекту — ребенку. И вот в своеобразии этой точки зрения видели авторы педологии возможность ее обоснования как единой науки. Судьба науки решается в конечном счете возможностью найти такую точку зрения, такую субъективную установку, такую кантовскую форму, в которой разум приписывает, как выражался Кант, закон действительности данному роду, и тогда сделать предметом этой науки те законы... (*неразборчиво, загнув лист*).

Мне кажется, что одной из немаловажных причин быстрой гибели педологии на Западе была вот

эта точка зрения, и мне думается, что в противовес этому для марксистской педологии должен быть сформулирован тезис противоположного характера. Я постараюсь его так сформулировать: основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в объективной реальности того единого процесса развития, который является предметом ее изучения, т. е., проще говоря, мне представляется, что те факты, которые изучает педология, те связи, та зависимость явлений, то сцепление этих явлений, внутреннее их состояние, та их взаимозависимость, те закономерности, которые возникают и управляют их взаимозависимостью, — все это есть часть объективной реальности, существующей независимо от нас. И если бы мы сейчас с вами, например, проголосовали здесь, что педология как самостоятельная наука не может существовать, прекратили бы всякие педологические исследования, то мы не могли бы вычеркнуть из действительности того ее разреза, того рода связей, которые без педологии никогда никакой другой наукой не могут изучаться. А если они будут изучаться другой наукой, то она будет той же самой педологией, только носящей другое имя. Вот эта объективная реальность того предмета, который изучается педологией, мне кажется, и есть основание для построения педологии.

И здесь, мне кажется, мы находим прочную методологическую опорную точку, которая позволяет педологии развиваться так же, как развивается всякое другое научное знание. Если объект, изучаемый педологией, связей явлений принадлежит объекту реальности, то педология, раскрывая его, раскрывает часть этой объективной реальности, а значит, раскрывая эти законы, она... (*неразборчиво, перечеркнуто*) т. е. она может практически доказывать истинность педологического мышления. Возможность такой педологической практики и возможность действовать на связь того рода, о которой я говорю, и является в конечном счете единственным и основным методологическим критерием истинности, а не фантазмагоричности, не произвольности, не выдуманности педологических построений.

Мне кажется, что стоит только сопоставить эту точку зрения с точками зрения Стэнли Холла, как станет совершенно ясно, что педология, понимаемая так, не могла развиваться ни на почве метафизических, формально-логических взглядов о детском развитии, которые допускают лишь механическое объединение отдельных сторон развития, ни на почве дуалистического воззрения на человеческую природу, закрывающего путь к изучению того реального единства, которым является процесс детского развития в действительности. Проще говоря, ни дуалист, разделяющий тело и душу и рассматривающий физические и психологические процессы как два параллельно воздействующих ряда, но исконно самостоятельных, ни метафизик, стоящий на точке зрения формальной логики и знающий только отдельные части, механически объединенные и соотнесенные друг с

другом, — ни один, ни другой не могут быть педологами в настоящем смысле этого слова, хотя бы потребности их собственного исследования толкали их к педологической точке зрения, хотя бы стихийно они становились на эту точку зрения, тем не менее провести ее последовательно и до конца не могут. Именно поэтому педология фактически умерла на Западе и в Америке как особая наука, несмотря на то, что, как я уже говорил, стихийно многие науки, изучающие ребенка, становятся, сами того не замечая, на педологическую точку зрения, выходящую за пределы их компетенции.

В настоящий момент развития педологии представляет чрезвычайный интерес тот вопрос, которому посвящен мой сегодняшний доклад, как я уже говорил, раньше всего практически, но который мы должны поставить теоретически для того, чтобы подняться сколько-нибудь над его чисто случайным решением, и для того, чтобы найти какое-то теоретическое обоснование для правильного решения этого практического вопроса. Это вопрос относительно взаимоотношений педологии и ряда смежных наук, в частности относительно педологии и психотехники. Но мне кажется, что в разрешении этого вопроса большинство как педологов, так и психотехников и психологов, писавших по этому вопросу, становятся на формально логическую точку зрения, ища абсолютных метафизических, твердых и нерушимых границ между двумя областями знаний. Я даже слышал одного из ораторов, высказавшегося так: покажите мне ту точку, где кончается педология и начинается психотехника. Мне кажется, что тот, кто так говорит, кто так формулирует свои мысли, представляет себе, что границы между родственными науками напоминают границы между государствами, и что если эту точку нельзя показать пограничным столбом, то на бумаге его можно провести очень тонкой линией. Это точка зрения, что между отдельными научными дисциплинами, изучающими основные, связанные между собой, многократно переплетающиеся области явлений реальной действительности, существуют твердые нерушимые границы. Во всяком случае я должен признаться, что во всех вопросах, которые до сих пор задавались и в ряде других вопросов относительно педологии и смежных наук, я не слышал другой точки зрения, других вопросов, как вопросов о размежевании, разграничении путем указания того, где кончается одно и где начинается другое.

И когда в ответ на эти вопросы вы пытаетесь говорить, что такой точки зрения вообще не существует в природе и, следовательно, ее не существует в науке, что и науки, гораздо более зрелые и ясно себя осознающие, накопившие гораздо больше материала, чем, скажем, педология и психотехника, тоже не могут указать точки, которые отделяют одну науку от другой, больше того, что в природе не существует твердых границ, которые бы разделяли, например, растения от животных и т. д., то в ответ на это вы

слышите, что задача связи между науками так же должна быть поставлена, но это последнее, а наперед должна быть поставлена задача размежевания. А мне представляется, что, с точки зрения не формальной логики, а диалектической, задача должна быть поставлена обратная. Если мы сперва найдем связь и взаимоотношения между педологией и рядом смежных наук, если мы найдем верную форму, которая покажет нам хотя бы в самом схематическом виде, как связаны между собой психологические и психотехнические исследования, мне кажется, тогда станет ясно до известной степени и граница между одной и другой областями знаний. Я не являюсь сторонником того, чтобы бросать все науки в общий горшок, как говорят немцы, т. е. без разбора, без соотнесения специальной конкретной методологии каждой этой науки разные дисциплины объединять беспорядочно, независимо от той или иной конкретной практической задачи или от прихода исследователя. Но я думаю, что, с точки зрения диалектической логики, мы должны поставить вопрос относительно того, что нельзя игнорировать бесконечно сложные связи, взаимосвязь и взаимоотношение между различными областями явлений и, следовательно, между научными дисциплинами. Я думаю, что новая постановка вопроса позволит отмежеваться от этой ложной установки и решит проблему взаимоотношения педологии и других родственных наук в плане не только размежевания и разграничения в области исследования между отдельными науками, но и установления сотрудничества, взаимосвязей и сближения дисциплин.

Так как эти моменты обуславливают взаимосвязь психологии и тех явлений, которые изучаются различными науками, поэтому опять, мне кажется, основа для связи между различными науками лежит в объективной реальности связи тех явлений, которые изучаются каждой наукой. И если только эта связь, ее объективное существование станет нам достаточно ясным, то станет ясным и отражение этой связи, в известной зависимости, в известном сотрудничестве различных наук, в их соприкосновении.

Во всяком случае, я думаю, что некоторые из тех положений, которые я разовью дальше и которые, в сущности, являются просто банальными положениями, но с точки зрения того, что у нас принято часто говорить, могут показаться парадоксальными — я думаю, что мы и наперед должны быть готовы только к одному, что такая постановка вопроса потребует от нас не только по-новому решить вопрос о взаимосвязи разных наук, но и пересмотреть некоторые установки отдельных дисциплин, т. е. поднять некоторые вопросы не только о взаимоотношении педологии и психотехники, но и об основных установках самой психотехники и самой педологии.

Для того чтобы перейти к непосредственно интересующему меня вопросу, я все-таки должен сделать еще одно небольшое отступление. Мне представляется, что вопрос об отношении педологии и психотехники не может быть решен непосредст-



венно, сразу. По-моему, для того чтобы правильно ответить на вопрос о взаимоотношении педологии и психотехники, нам надо между двумя этими крайними звеньями искомой нами цепи ставить промежуточное звено, именно психологию. Мне кажется, что для того чтобы выяснить вопрос о взаимоотношении педологии и психотехники, требуется предварительно выяснить более общий вопрос о взаимоотношении педологии и психологии, ибо сама психотехника является психологической дисциплиной и по характеру своего исторического развития, и по своему теоретическому содержанию. Я говорю, что сама психотехника является психологической дисциплиной или, правильнее сказать, целой областью психологических знаний. Согласно точке зрения, которую неоднократно развивал Шпильрейн, и которую разделяем все мы, под психотехникой следует подразумевать области психологии во всем ее объеме. И поэтому, говоря о взаимоотношении психотехники и педологии, хотим мы этого или не хотим, но мы фактически всегда будем дискутировать еще один вопрос, именно вопрос об отношении психологии и педологии. Мне представляется правильным избрать такой, несколько зигзагообразный путь и начать с этого промежуточного звена рассматривать взаимоотношения между психологией и педологией, и тем самым подготовить почву для решения многих важных моментов того вопроса, который мы называем взаимоотношением между педологией и психотехникой.

Мне думается, что взаимоотношения между психологией и педологией, если их рассматривать в плане не только размежевания, но и связей и сотрудничества, как я говорил прежде, если все время иметь в виду, мне кажется, обязательную для марксистского мышления точку зрения, именно окончательным критерием для определения самостоятельности и единства какой-нибудь науки и ее взаимоотношения с другими — является объективная реальность, реальность объекта и объективные реальные отношения этого объекта с объектами других наук. Если все это принять, мне думается, что два основных положения могут объяснить нам отношения педологии и психологии как двух самостоятельных наук, обладающих каждая своими объектами и своими методами исследования, но взаимно методологически и практически тесно связанными между собой.

Первое из этих положений я решил сформулировать в следующем виде: мне кажется, что детская психология, для начала давайте говорить о детской психологии, т. е. о той психологической дисциплине, которая соприкасается с педологией теснее всех, и которую многие психологи склонны отождествлять с педологией, а многие педологи, напротив, хотят подражать и растворить в педологии, отрицая ее самостоятельное существование, мне думается, что детская психология даже в системе марксистских наук развивается как одна из педологических дисциплин. Что это значит? Я хочу этим сказать, что отно-

шения между педологией и детской психологией в системе марксистских знаний, мне представляется, должны напоминать отношение биологии к частным биологическим дисциплинам, скажем, к эмбриологии, к зоологии, к ботанике. Разумеется, как всякое сравнение, и это сравнение не является доказательством, но оно является примером, который позволяет объяснить то, что я здесь имею в виду. Подобно тому, как всякая частная биологическая наука, например, эмбриология — наука о зародышевом развитии, или зоология — наука о животных, подобно тому, как каждая наука, каждая биологическая частная дисциплина связана или является биологической дисциплиной в том смысле, что она исходит из общих представлений о законах развития и существования живых организмов, т. е. из биологии, детская психология, изучающая поведение ребенка и его развитие, может и должна развиваться не иначе как одна из педологических дисциплин, т. е. она должна исходить в своих основных построениях из целостного, т. е. педологического представления о том месте, которое занимает психологическая эволюция в общей системе онтогенеза. Психолог, чтобы строить свое собственное исследование в области детского возраста, должен считаться с тем, что такое детский возраст, должен считаться с общими законами жизни ребенка и его развития. Вне этого он не может научно организовать ни одного исследования в области детской психологии.

Позвольте мне опять это объяснить на конкретном примере. Вы знаете, что психология имеет целый ряд отдельных областей знания, например, этническая психология, психология примитивного первобытного человека, дальше мы имеем, скажем, психологию других областей, психологию зоологическую, психологию животных, — спрашивается, что может психология животных, изучающая поведение животных и развитие этого поведения, может она строиться иначе чем биологическая дисциплина? Я думаю, что после Дарвина и даже после Ламарка ставить такой вопрос — значит дать на него отрицательный ответ. Психология не может ставить этих исследований иначе, как исследования биологические.

Психология народов не может строиться иначе как дисциплина социологическая, т. е. исходящая из общего представления о законах развития общества и о всех явлениях, которые встречаются в человеческом обществе. Так точно детская психология не может исходить в своих исследованиях ни из чего другого, как из общего педологического знания того, что такое вообще ребенок, с которым имеет дело психолог, изучающий его поведение. Ведь в этом и заключается, мне кажется, материалистическая точка зрения на поведение, на психику. Психика не представляет собой самостоятельного начала, развивающегося абсолютно независимо от всех материальных его носителей, как это представляют себе идеалисты. И, следовательно, если мы изучаем психику и поведение животных, то мы должны их изучать в общем

контексте эволюции животного мира, а этому учит нас только биология. Если мы изучаем поведение животного в обществе, то изучая известные явления общества, явления, рожденные в общественной жизни, мы не можем иначе организовать психологическое исследование, как опираясь на некоторые общие представления относительно общественных явлений, об их природе, об их динамике. И так же точно, изучая любой вопрос поведения ребенка, научная детская психология не может его ставить иначе, как педологически.

Все это вместе взятое я и хотел бы сформулировать так: детская психология может и должна развиваться как одна из педологических дисциплин, исходя в своем исследовании и построении из общего и целостного, т. е. педологического определения места и отношения процесса психологического развития к процессу онтогенеза в целом и из общего учения о развитии ребенка.

В педологии существует точка зрения на детское развитие, что в основе детского развития лежат явления роста, что рост, увеличение, нарастание массы тела является основным фактом, с которым имеет дело педология, основным стержневым явлением, лежащим в основе всего процесса развития. Если мы встанем на эту точку зрения, то и вопросы психологического исследования ребенка должны будут разрешаться под известным углом зрения, ибо у нас наперед дано педологическое, т. е. общее представление относительно природы процесса развития, в данном случае попытка рассматривать процессы развития как некоторое производное от процесса роста. Представьте себе, что мы выводим другое понимание развития педологии и в зависимости от этого изменится и представление о психологическом развитии, изменится то, что мы будем искать в психологическом развитии ребенка.

Если бы я не побоялся занять слишком много времени, если бы я не боялся показаться парадоксальным, я бы стал утверждать, что можно на каждом конкретном психологическом исследовании из области детского возраста показать, из какой неосознанной педологической теории, т. е. общего представления о детском развитии, исходит тот или иной автор. В отношении теории Бюлера, изложенной им в «Истории духовного развития ребенка», я попытался это сделать и в литературной форме, т. е. мне кажется, что автор никогда не задумывается над тем, что такое педология, стихийно (в своих курсах детской психологии) исходя, не осознавая для себя, значит не критически, из какого-то очень плохого, но все-таки педологического по своей природе, понимания детского развития. Это можно показать решительно на каждом детском психологическом исследовании. Значит, хочет или не хочет детский психолог, но он непременно отправляется от неосознанного восприятия педологического исследования. Он вообще не может ставить вопрос о психологии ребенка иначе, как исходя из какого-то общего представления, что же такое ребенок, что такое детство,

что такое развитие, с которым он имеет дело. Если детская психология, таким образом, приобретает в педологии впервые действительно надежный научный базис для своего развития, как зоология приобрела его в биологии, как этническая психология его приобрела в марксистской социологии или в теории исторического материализма, так точно, мне кажется, и педология может на деле заимствовать чрезвычайно много от психологии, и в частности от детской психологии. Это мое второе положение.

Я думаю прежде всего, что в педологии должно найти особо широкое место применение психологического метода исследования. Мне кажется, что этот вопрос очень правильно освещен Мюнстербергом в его «Основах психотехники» (я дальше буду ссылаться на это, когда буду говорить о психотехнике). Он говорит, что применение какой-нибудь науки, использование данных какой-нибудь науки в практических целях возможно в двух различных формах: с одной стороны — возможно использование данных какой-нибудь науки для применения в практике в собственном смысле этого слова. Использование психологического метода в педологии подходит под эту первую рубрику, намечаемую Мюнстербергом, — использование одной наукой данных другой науки. Я бы сказал, что такое использование методов других наук является скорее правилом, чем исключением. И когда я продумывал тезисы этого доклада, я не мог найти ни одного примера, ни одной науки, которая не использовала бы, широко использовала, а не случайно, методы и данные других наук. Я думаю, что такой науки не существует, да, априори говоря, и не может существовать.

В самом деле, педология, изучая процесс развития ребенка в целом, непременно имеет дело и с явлениями психологическими. И само собой понятно, что психологические явления не могут научно быть изучены каким-нибудь другим методом, кроме психологического метода, иначе они будут изучены не научно, а дилетантски, т. е. с помощью того, что так или иначе имитирует научное исследование, но не является научным исследованием в собственном смысле этого слова. И мне кажется, что в этом нет решительно ничего страшного. Широчайшее использование психологического метода наряду с другими методами не превращает психологию в детскую психологию, как это думают многие психологи, подобно тому, как использование математического метода в физике не превращает механики в алгебру, подобно тому, как использование, скажем, метода химического исследования в физиологии не превращает физиологию в биохимию и т. д.

Но мне кажется, что применение психологического метода в педологическом исследовании при изучении развития личности ребенка и его поведения необходимо и закономерно должно иметь место лишь в той мере, в какой это требуется специальными задачами педологического исследования, т. е. задачи исследования, проблемы должны всегда и все время оставаться педологическими. Например, ес-

ли перед педологом стоит задача целостного, характеристики возрастной симптоматики, комплекса, или его интересуют общие проблемы развития в данном возрасте, или его интересует специальный вопрос о соотношении тех или иных сторон развития, скажем, моторики и интеллекта, скажем, физического развития, эндокринной эволюции и интеллектуальной, или скажем, некоторые проблемы практической педологии, — во всех этих случаях для решения педологических проблем необходимо и законно привлекается психологический метод. Но этим дело не ограничивается. Дело не ограничивается тем, что педология использует психологический метод, педология в какой-то мере, как я сейчас постараюсь показать, изучает и поведение ребенка, развитие поведения ребенка, ибо, изучая развитие ребенка в целом, педология необходимо и совершенно законно изучает развитие поведения. Это, мне кажется, является необходимой и органической составной частью, входящей в систему педологического исследования, которое в этом отношении опирается на общую психологию, как детская психология опирается на педологию.

Изучая развитие ребенка, превращение семилетки — в школьника, восьмилетку, я при этом должен изучать и симптомы, если будем так говорить, психологического характера, т. е. явления, характеризующие развитие ребенка. Значит, я не только должен приложить психологический метод, но я должен затронуть и сам предмет психологии, я должен изучить это поведение. Но для того чтобы изучить развитие поведения, я раньше должен знать, что такое это поведение, точно так же, как психолог, чтобы изучить ту или иную детскую психологию, должен знать, что такое ребенок.

Представьте себе такой пример из недавней истории, которая разыгралась в памяти у всех нас. Раньше, чем психология раскрыла, что такое практический интеллект, что такое форма мышления, не словесная, а действенная, до этого психология не могла поставить вопроса об эволюции практического мышления, отличающего его мышление от общего. Следовательно, педолог, изучая при разрешении тех или иных педологических проблем движение изменения поведения ребенка в общей системе его возрастных особенностей, должен, для того чтобы изучить эти особенности педологически, опереться на общую психологию так, как он в других отношениях опирается на общую анатомию и на общую физиологию. В самом деле, могу я изучить развитие мозга в детском возрасте, а педолог должен это изучить, если я вообще не буду знать законов строения мозга, законов его напластования в истории построения и развития законов его деятельности, могу я, скажем, изучить развитие условной рефлекторной деятельности ребенка, если я из общей физиологии высшей нервной деятельности не буду знать вообще, что такое условный рефлекс? И так же точно, как я не могу изучить, какие должны быть физиологические, анатомические признаки, без того, чтобы

не знать, чем они являются по существу, точно так педолог не может научно квалифицировать те или иные явления, с которыми ему приходится иметь дело, если он не квалифицирует их психологически, если он в этом отношении не обопрется на общую психологию.

И наконец, последнее, относящееся сюда — это, мне кажется, оговорка, которая должна быть сделана, что вот это изучение развития поведения, как и изучение развития мозга, как и изучение развития условной рефлекторной деятельности, ведется педологией со своей специфической точки зрения, т. е. с точки зрения изучения целого синтеза, представляющего детское развитие в целом, вследствие чего — тут мне хочется это объяснить, — если психолог или педолог изучают одни и те же объекты, они изучают в одном и том же объекте его разные стороны, его разные связи и в результате этого изучения они приходят к законам, обобщениям, лежащим в разных планах научного знания, т. е. соответствующим основным методологическим установкам педологии и психологии. То есть и здесь, мне кажется, не происходит путаницы или смешения педологии и психологии.

Так вот, я хочу объяснить последнее из положений для того, чтобы расстаться с вопросом о психологии и педологии. Это положение заключается в том, что если даже наука педология изучает явления педологически и при этом пользуется психологическими методами, то даже там, где, скажем, изучается один и тот же объект и педологией и психологией, — все же не происходит того вавилонского смешения, которого у нас боятся пуще огня и которое кажется столь губительным для самостоятельного существования отдельных наук.

Представьте себе, что педология и психология практически в своих исследованиях затрагивают одну и ту же тему. Например, и педология и психология интересуются, скажем, теми изменениями, которые наступают в практическом мышлении ребенка тогда, когда ребенок обучается речи. И психолог, и педолог занимаются одним и тем же вопросом.

Однако педолог, изучая вопрос и разрешая его со своей специально педагогической точки зрения, интересуется не практическим интеллектом самим по себе, и не его природой, и не его судьбой, а интересуется трехлетним ребенком — вот его объект — и его развитием. Поэтому данные, которые он здесь получит о практическом интеллекте, он соотносит не с общими данными об интеллекте, он получит крупицы знания не теории интеллекта, а теории трехлетнего возраста, и те законы, которые он установит в результате своего исследования, будут педологически законами, улавливающими и отражающими движение особенностей детского мышления ребенка в системе других его особенностей, на грани, скажем, трехлетнего или четырехлетнего возраста.

Не то психолог. Психолог, изучая практический интеллект трехлетнего ребенка, интересуется трехлетним ребенком очень мало, для него это просто

удобная форма, из которой он может кое-что почерпнуть для своих общих знаний относительно практического интеллекта. Поэтому те данные, которые он получит, он соотносит с общими данными об интеллекте, и та теория, к которой он приложит крупицу своих новых теоретических знаний, будет не теорией трехлетнего возраста, а теорией практического интеллекта. Те законы, которые он выведет в результате своего исследования, будут законами, гласящими относительно внутренней структуры системы функционирования практического интеллекта.

Иначе говоря, мне кажется, что даже там, где внешне будто бы происходит смешение взглядов, где взгляды кажутся одними и теми же и где психолог и педолог встречаются на одном и том же объекте, даже там они могут совершенно спокойно продолжить свое дело и знать, что каждый развивает свое исследование в своеобразном плане. Это значит, что каждый изучает один и тот же предмет — практический интеллект трехлетнего ребенка в разных связях и в разных опосредствованиях, как выразился бы диалектик. То есть из этого множества связей, из тех бесконечных явлений, из этого огромного многообразия педолог и психолог, каждый в силу основных установок своей науки, изображает своеобразно связи, и эти связи, как я хотел показать на своем примере, не совпадают. На этом я закончу вопрос относительно педологии и психологии. Я хочу только объяснить, что такие вещи в методологии наук, в истории наук встречаются на каждом шагу.

Я беру в качестве примера отношение, скажем, того, что в методологии научного познания часто называется, особенно в старых работах, науками о естественных целых, как например, география, астрономия, т. е. науки, которые развились так, что предметом их изучения явилось какое-то естественное целое, как выражаются здесь методологи и историки науки, — скажем, земля, земная кора, земная поверхность, которые изучаются со всех точек зрения. Возникает вопрос, как соотносится исследование географии и зоологии? Скажем, в географии Азии, определенного ее участка, в географии Египта географ непременно должен дать представление и относительно фауны Египта. Может он изучить животных и классифицировать их иначе, чем по тем законам, которые ему дает зоология? Конечно, не существует особой зоологической и особой географической классификации животных. Значит, волей-неволей наш географ должен будет обратиться к самой простой зоологии, но только он нисколько не побоится упрека в том, что география не есть самостоятельная наука, которая прибегает к помощи другой науки, потому что знает, что он соотнесет свои знания не с другими знаниями о животных, и теория, которую он построит, не будет теорией классификации животных видов или историей их происхождения, а он соотнесет эти данные с другими данными о Египте. Он покажет, как данные фауны связаны с данными экономики, как она связана со строением коры, с рас-

тительностью; одним словом, другого рода связи этих явлений будут интересовать зоолога и другого рода связи будут интересовать в данном случае географа.

И, наконец, последнее и заключительное замечание, которое состоит в следующем. Может показаться, что все, что я сейчас развернул перед вами, представляет чрезвычайное нагромождение, представляет очень сложную вещь, что там, где предполагались отношения еще очень простые, педология опирается (как это бывает в курсах наших педологов) на анатомию, физиологию и психологию, которая по этому случаю получила титул введения в биологию и т. д. Это все может показаться чрезмерно усложненным, чрезмерно мудреным. Но мне хотелось бы предостеречь против такого понимания, которое гораздо больше эту точку зрения усложняет. Упрек не в чрезмерном усложнении, а в упрощении, потому что по сравнению с той реальной сложностью взаимозависимости этих дисциплин, которая раскроется не сейчас, когда обе науки находятся на младенческой ступени развития, а по мере их продвижения вперед, по сравнению с этой реальной сложностью то схематичное упрощение в главнейших только пунктах взятой и банальной, в сущности, схемы является действительным упрощением. То есть я хочу предупредить, что реальное положение вещей сложнее, нежели оно рисуется здесь.

Теперь можно перейти непосредственно к вопросу, который нас интересует и решение которого, мне кажется, уже подготовлено тем, что я говорил прежде. Я думаю, что применяя эти общие положения к вопросу об отношении педологии и психотехники, мы приходим к двум простым и, мне кажется, логически неизбежным выводам. Психотехника детского и юношеского возраста, осознан себя как одну из педологических дисциплин, должна перестроить всю систему понятий психотехники взрослых в аспекте развития, воспитуемости и воздействия на процесс образования тех форм поведения, изучением которых психотехника занята. Я, проще говоря, думаю, что так же, как детская психология может развиваться как одна из педологических дисциплин, так и психотехника детского и юношеского возраста может и должна развиваться как одна из педологических дисциплин, т. е., как только психотехник подходит к любому явлению, входящему в целом в круг его компетенций, но связанному с ребенком, с процессом детского развития в целом, так он сейчас же должен строить основную систему своих понятий педологически, то есть его наука становится одной из педологических дисциплин. И вот в зависимости от этого педология (мне кажется, об этом в несколько другой связи неоднократно говорили и И. Н. Шпильрейн и т. Геллерштейн) должна перестроить основную систему своих понятий, которые сложились вне детского возраста, которые сложились при изучении тех же самых явлений в их стабилизированном виде, как мы их встречаем у взрослых, которые сложились



(это мысль т. Шпильрейна) под углом зрения определенных практических задач, скажем, подбора рабочей силы при капиталистической организации хозяйства, но которым чужды были задачи педагогики, и те изменения задач подготовки кадров, которые выдвигаются нами в нашем Союзе. В настоящее время, следовательно, основные понятия, с которыми работала психотехника, должны быть раньше всего, поскольку мы говорили о психотехнике детского и юношеского возраста, ориентированы педологически. Если психотехник подходит к проблеме политехнизации, профориентации, предсказания специальной одаренности, к любому вопросу, который связан с ребенком, он не перестает быть психотехником, но только самая его психотехника, которой он занимается, должна включаться в новые системы понятий, ибо те явления, которые он изучает, явления, возникающие в процессе детского развития, и значит общее представление об этом детском развитии и о законах, определяющих, в основу этого (*неразборчиво, загнута страница*) развития, воспитуемости и воздействия, т. е. педагогика — вот три основных момента, под углом зрения которых должна быть произведена эта перестройка и пересмотр основных понятий психотехники, сложившихся при изучении тех же явлений на взрослых людях в относительно стабильном виде. Мне кажется, что этой отрасли психотехники, возникающей, кстати сказать, только у нас (в этом отношении мне кажется, что психотехника не представляет особого исключения в сравнении с психологией), принадлежит эта прекрасная великая перспектива в новой совершенно системе знаний родиться у нас. Эта область психотехники с полным основанием должна быть названа педологической психотехникой, или педагогической психотехникой, если угодно, на ту практическую деятельность, которой непосредственно должно служить психотехническое исследование этого рода.

С другой стороны, педология, строя целостную картину детского развития, приобретает в общей психотехнике и в педологической психотехнике значение одной из основных руководящих дисциплин и в области своих современных исследований, ибо, как я только что говорил, упоминая о зигзагах детской психологии, педолог, сталкиваясь с теми же самыми явлениями и фактами, не может подойти к тем явлениям и фактам, не осознавши раньше всей их психотехнической природы, т. е. не квалифицировавши их как психотехническое явление. И мне кажется, там, где педология касается всех проблем воздействия с педологической точки зрения, — и это не малая часть, — там, где педолог касается вопросов профессионального развития, трудовой подготовки, там везде педология приобретает в общей психотехнике и педологическую психотехнику, особую в общей психотехнике, одна из руководящих дисциплин которой ориентирует педолога в области этого исследования, — это как анатомия, физиология и психоло-

гия ориентируют его в других областях, о которых я говорил прежде.

Мне думается, что политехнизм является в данном случае наиболее удачным примером, и мне кажется, что когда сколько-нибудь развернутся педологические исследования и психотехнические исследования по проблеме политехнизма, тогда станет совершенно ясной взаимная связь, взаимное намеченное нами выше использование, взаимное сотрудничество двух дисциплин, из которых каждая в этой проблеме не может двигаться одна без другой, из которых каждая поднимется на высшую ступень, как только на высшую ступень поднялась другая дисциплина. Как только сложились наши знания о развитии ребенка, как только мы узнали что-нибудь новое относительно развития ребенка и политехнической деятельности, которую мы изучаем, так тотчас психотехника приобрела совершенно новые возможности в деле изучения и обоснования политехнической работы с ребенком. И, наоборот, как только мы получаем более точные сведения о природе взаимодействия ребенка, о характере его трудовой подготовки от психотехники, так сейчас же психология приобретает новые возможности разграничения, новые возможности знаний и исследований в данной области.

Есть еще одна проблема, очень большая, которую я позволю себе задеть совершенно поверхностно, только вскользь: можно ли решить вопрос об отношении педологии и психотехники, не затрагивая вопроса о педагогике и педологии? Разрешить этот вопрос или хотя бы остановиться на основных моментах — было бы сейчас чрезвычайно трудно, но для того, чтобы их можно было критиковать во всей связности, я хочу указать на два положения, из которых я исхожу в понимании этого вопроса, и которые предполагаются также известными тогда, когда я предлагаю те выводы, о которых я говорил выше.

Мне кажется, что и здесь отношения между педологией и педагогикой не всегда у нас достаточно ясно представляются и прежде всего в том смысле, что у нас педология часто противопоставляется изучению воспитания и развития. Забывается при этом, что воспитание является одним из основных факторов детского развития и упускается из виду, что педология изучает воспитательный процесс во всех его формах как один из центральных факторов детского развития. Иначе говоря, педология изучает ребенка не только развивающегося, но и воспитуемого. Но мне кажется, что такое определение было бы неправильным с логической точки зрения, ибо воспитание-то и изучается педологией с точки зрения развития. И даже там, мне кажется, педология и педагогика при сотрудничестве в целом ряде вопросов каждая изучает свой особый предмет так, как изучает свой предмет психология и педология, как я старался показать выше. Педология не воспитательного процесса как такового, а педология развивающегося и воспитуемого — вот что я включаю в понятие развивающегося ребенка.

Мне остается сейчас сказать только несколько слов относительно практической стороны дела. Я должен сознаться, что не мог бы ответить на целый ряд чрезвычайно важных практических вопросов. Я не мог бы сейчас с достаточной ясностью сказать, какое место должна занимать психотехника в подготовке педологов, хотя я твердо убежден на основании всего того, что я сказал выше, и на основании всего своего небольшого опыта педологической работы, что без основательного знания психотехники (не в качестве второстепенной дисциплины, но в качестве одной из основных дисциплин) настоящим педологом, мне кажется, стать нельзя. Если бы меня спросили, какое место, более точно и конкретно, должна занимать психотехника в системе подготовки педологов, я не мог бы дать конкретного ответа, как не мог бы дать конкретного ответа на целый ряд практических вопросов. Но мне кажется, что если мы договоримся относительно тех теоретических предпосылок, которые я затронул сегодня в своем докладе, то это будет подготовкой почвы и пути решения этого ряда практических вопросов. В общей форме можно было бы совершенно смело утверждать, что практическое осуществление задач научного обслуживания педагогических процессов со стороны и педологии, и психотехники требует сотрудничества педологов и психотехников в решении целого ряда вопросов, стоящих перед нашей школой. С полной несомненностью можно утверждать, что не только в области теории намечается такое сотрудничество и переплет различных дисциплин, но и что целый ряд актуальных практических вопросов, выдвигаемых нашей школой, сейчас не могут быть достаточно научно, а не дилетантски разрешены, если они не будут решены в процессе совместной работы и взаимного сотрудничества педологии и психотехники.

Опять же, я не мог бы предложить что-нибудь конкретное в смысле расстановки педологов и психотехников — в каких вопросах, в каких звеньях школьной организации, в каких формах должно быть это сотрудничество осуществлено и увязано. Но я уже сказал, что целый ряд этих вопросов практического и организационного характера я не затрагивал потому, что не имею на них готового ответа, не имею достаточного организационного опыта, но ясно, что они сами по себе возникнут в процессе нашего обсуждения.

В свете задач, выдвигаемых реконструктивным периодом перед педагогикой и перед организацией труда, встает в качестве очередной и актуальной задачи задача сближения педологии и психотехники, сотрудничества по далеко идущему фронту обслуживания насущных нужд социалистического строительства. Вот тот небольшой, с точки зрения его конкретности, но чрезвычайно широкий, с точки зрения его общего значения, вывод, который, мне кажется, можно было бы сделать из всего того, что я сказал до сих пор.

## Вопросы

### А. А. Смирнов

1. Вы говорите, что основными признаками педологии являются два момента: момент развития и момент целостности. С другой стороны, мы знаем очень хорошо, что психология как наука о поведении выступает тоже с этими принципами. Мне хотелось бы знать, в чем специфика той целостности, о которой говорит педология, и той целостности, о которой говорит психология.

2. Когда вы говорите о педологии, что она есть наука о самых общих законах развития ребенка, а с другой стороны, в конце доклада вы сравниваете педологию даже с географией, говорите о том, что она занимается каким-то естественным, значит естественным целым, представляет собой целостный предмет. Не есть ли это некоторое противоречие? — С одной стороны, наука о самых общих законах развития, которая, конечно, строится над изучением отдельных целых, именно естественных целых, а с другой стороны, наука о каком-то одном из этих целых. В чем примирение между двумя этими положениями?

3. С точки зрения тех мыслей, которые вы развивали, о тесной связи педологии и психотехники, правильно ли ставить вопрос о совместной работе психологии и психотехники и не правильно ли ставить вопрос совершенно иначе — о педологизации психотехники. Также, мне кажется, было бы странно говорить о том, что зоология и биология должны работать вместе, раз зоология есть одна из биологических дисциплин, и не правильнее ли говорить, что зоолог должен быть в одно и то же время педологом, а не говорить о механическом соединении их работы.

### Г. О. Нецкий

1. Педология опирается в своем исследовании на психологию, анатомию и физиологию, и, следовательно, психология в применении к педологии является как бы частью этой науки, т. е. частью педологии.

2. Ведь современная научная психология в своих исследованиях, как и наука о более сложных, о более общих явлениях опирается на физиологию, на анатомию — вопрос о конституции и т. д., входят в психологическое исследование и в конкретное психологическое исследование, в особенности в исследование, имеющее практический характер. Психология при этом неизбежно обращается к этим дисциплинам — физиологии, анатомии, учению о конституции и т. д. Тогда какая же будет разница между психологией детского возраста и педологией детского возраста, если педология также опирается на эти дисциплины?

### Ерусалимчик

Как т. Выготский понимает педологию — как науку только о ребенке, или как науку о развивающемся человеке до конца его жизни?

**Шпильрейн**

1. Вы сказали, что педология стремится дать знания о ребенке. Так вот, о каких именно свойствах и особенностях ребенка педология стремится дать знания — о свойствах материально-физических или же о материальных свойствах ребенка, как некоторой механической системы механизма, подчиненного в педологических исследованиях определенным заданиям, имеющим в виду социальную значимость, социальное поведение ребенка. И если верно это второе, последнее, толкование, то чем отличается педология в своих подходах в данном случае от психологии и от психотехники? Там, где она имеет практические задачи.

**Михайлов**

Как понимает тов. Выготский воспитательный процесс — как процесс взаимодействия или в его современном толковании, исходя из последних педагогических дискуссий.

**Ответы Л. С. Выготского**

На первый вопрос А. А. Смирнова я ответил бы так. Развитие и целостность сами по себе действительно являются слишком общими принципами для того, чтобы определить специфику педологической науки, и они совершенно правильно выдвигаются и современной научной психологией, да могли бы быть выдвинуты и целым рядом других наук. Однако мне кажется, что специфика педологии, которую очень трудно уловить в общих определениях и для раскрытия которой нужно развертывание содержания специфики, заключается в том, что развитие и целостность не являются только принципами педологического исследования, так как они являются, скажем, принципами психологического исследования. Развитие ребенка и развитие тех особенностей, о которых мы говорим, составляют для педологии объект ее исследования, чего нельзя сказать, мне кажется, о психологии. Едва ли кто-нибудь из наиболее последовательных сторонников генетической точки зрения согласится сказать, что и психология является наукой развития несмотря на то, что психология, как и все остальные дисциплины, точку зрения развития делает основной своей точкой зрения и основным обязательным принципом, с точки зрения которого она подходит к объяснению, скажем, возникновения высших форм из низших и т. д. Но педология в этом отношении также опирается на принцип развития, как и психология, как и все остальные дисциплины.

Но дело в том, что когда мы конкретно подойдем к тому, какое развитие изучает психология, то мы увидим, что самостоятельного психического развития не существует. Психология изучает или развитие поведения животных как часть биологической эволюции, или психология изучает психическое развитие ребенка как часть онтогенетической эволю-

ции, она изучает развитие поведения как часть общественно-исторической эволюции и т. д. В этом заключалась моя мысль. Как только психология берет не общие принципы своего исследования, а в конкретном исследовании той или иной области сталкивается с тем или иным видом развития, то мы должны констатировать — с каким видом развития он сталкивается. Какое же это психическое развитие? Один и тот же принцип с педологическим развитием — идет ли речь о развитии в историческом ряде или в зоологическом ряде, в онтогенетическом ряде или в фантазмагорическом ряде? Нет, очевидно. Поэтому, когда психолог изучает, прилагая всюду одну и ту же точку зрения — развитие, но когда он изучает развитие животного или поведение животного, то он прилагает к этому изучению общую точку зрения биологической науки — точку зрения эволюционной теории. Когда он изучает то же самое развитие в историческом ряде, он исходит из понимания исторического процесса развития; когда он изучает конкретно развитие ребенка, он исходит из педологических закономерностей. Если бы развитие психических явлений представляло более или менее самостоятельный замкнутый в себе эволюционирующий ряд, если бы психология, т. е. поведение не было бы формой активности, формой проявления способа деятельности, а была бы естественным целым, тогда совершенно верно развитие психологии покрывало бы собой все остальные формы развития. Но когда мы говорим о развитии ребенка, об историческом развитии, о психологическом развитии, то всюду и везде мы имеем в виду совершенно конкретный процесс развития. Другого развития, кроме этого развития, психология не изучает, а следовательно, изучая это развитие, охватывая односторонне это развитие, нужно ориентировать свое исследование с точки зрения общих законов, диктующих, определяющих или направляющих данное развитие в целом. Вот, мне кажется, в чем будет здесь разница в отношении развития.

Таким же образом, или вернее, аналогично, мне кажется, решается вопрос и в отношении целостности. Целостность, конечно, является принципом, который справедливо выдвигается современной психологией. Но в этом отношении психология не представляет исключения. Как общий принцип это есть принцип, выдвигаемый целым рядом наук, а может быть и всеми науками, как общее методологическое правило научного познания. Но если мы будем говорить о конкретной целостности — ведь целостность не абстрактна, она имеет в разных областях явлений разное свое выражение. И вот, если мы будем говорить конкретно об этой целостности, то психология всё-таки имеет в виду целостность психологическую, т. е. заключающуюся в том, что сами психологические явления должны пониматься не как механические агрегаты, отдельные элементы, а должны пониматься целостно, структурно. Но когда мы говорим о том, что психология изучает целостность, мы конкретно имеем в виду совсем другую целостность, мы

имеем в виду систему связей между отдельными сторонами, из которой складывается процесс детского развития в целом. Например, для педологии процесс связей, существующий между эндокринной эволюцией ребенка и между его моторным развитием, интеллектуальным развитием, представляет центральный предмет ее изучения, именно с точки зрения целостного подхода. Для психологии едва ли принцип целостности заключается в том, чтобы психологические явления всякий раз изучать в их целостной связи, скажем, с функциями эндокринной железы. Следовательно, как только мы конкретизируем эти оба принципа, мы сейчас же находим специфическое отличие психологии от педологии. Я сделал это в своем докладе только для педологии и не сделал этого для психологии, но мне кажется, что из того, что я сейчас сказал, можно сделать чрезвычайно важный вывод в отношении психологии, хотя ещё раз повторяю, что там и здесь выдвигаются оба эти принципа, но там и здесь они имеют разное конкретное значение, т. е. о конкретной форме развития речь идет и в том, и в другом случае.

Теперь, тов. Смирнов спрашивает, нет ли противоречий в моих словах: между утверждением о том, что педология изучает самые общие законы развития ребенка и тем, что я провел аналогию между отношением педологии и психологии, с одной стороны, и зоологии и географии — с другой. Но это просто сравнение, которое верно не во всех своих частях и как всякое сравнение, верно только в том контексте, в котором я его привел. Я хотел показать, так же точно, как зоология и география могут изучать ряд одних и тех же явлений, скажем, животный мир Азии, но могут изучать их в разной системе связей, так же точно педология и психология могут изучать практический интеллект трехлетнего ребенка, опять подходя с точки зрения его связей, включающих это явление в разные системы. Но этим я вовсе не хотел сказать, что педология во всех остальных отношениях может быть тоже уподоблена географии. Однако я все-таки защищаю ту мысль, что основным для целостного подхода в психологии является реальная, объективная, не зависящая от нашего познания целостность, т. е. единство всех процессов детского развития, складывающегося из остальных дифференцированных линий или сторон этого развития, и изучение законов и свойств этих отдельных дифференцированных линий — в то же время и составляет одну из первых задач педологии.

Теперь вывод — нужна ли, спрашивается, совместная работа психотехников и педологов как некоторое механическое их объединение или нужна педологизация психотехников. Мне кажется, что здесь вопрос решается не путем противопоставления, а путем двойного требования. Что нужна педологизация психотехники, мне кажется, это с абсолютной ясностью вытекает из моего сообщения. Я старался показать, что психотехника детского и юношеского возраста не может развиваться иначе как одна из пе-

дологических дисциплин; так же, как зоология, по вашему правильному выражению, не может быть иначе как одной из биологических дисциплин и не может не сотрудничать с биологией, так же точно психотехника, занимаясь психотехникой детского и юношеского возраста, определенно должна быть психотехникой на основе какого-то психологического образования, на основе каких-то педологических знаний. Но в равной мере верно и обратное, что педология должна опираться и на психотехнику. Поэтому педологизация психотехники есть совершенно бесспорное требование.

Но все-таки одним таким требованием дело не ограничивается. Я останавливался в своем докладе в связи с общей установкой на тех связях, переплете и сотрудничестве, которые существуют между одной и другой науками. Но существуют огромные области и в педологии, и в психотехнике, не их механическое объединение, потому что в самом простом индивидуальном преобразовании мы имеем не просто механическое объединение, а целесообразное и функциональное объединение, тоже на основе принципа целостности и разделения труда. Мне кажется, что против такого разделения труда, мы, представители обеих этих, все же научных, специальностей, возражать не можем.

Вопрос тов. **Нецко** относительно противоречий, которые у меня заключаются. Мне кажется, что вашу мысль и мысль других оппонентов я прекрасно понимаю — мысль, которая у нас часто фигурирует, что, в сущности, педология есть психология детского возраста, педология есть часть психологии. Это точка зрения Корнилова, которую он начинает развивать с учения о реакции. Если сама современная психология изучает не только психику изолированно от материальных процессов, необходимым внутренним моментом которых она является, и особенно если в ряде исследований психология волей-неволей выходит за свои границы и соприкасается с проблемой конституции, на которую часто ссылается, соприкасается и с физиологическими вопросами, скажем, с проблемой утомления, то не ясно ли отсюда, что педология есть часть психологии? Эта аргументация совершенно ясна, но вместе с тем коренным образом неправильна. Из того, что психологическое исследование где-нибудь упоминает о вопросах конституции или о тех или иных физиологических процессах, она ещё не становится педологией и не изучает те объективные связи и явления, которые изучает педология, как из того, например, что современная физика исписывает целые страницы алгебраическими формулами, не следует, что она превращается в алгебру. Если бы вы указали, что психология не может развиваться иначе, как изучая процесс психологического развития ребенка в его связи и в его соотношении со всеми отдельными сторонами развития, то это была бы психология, которую вы предлагаете назвать иначе, т. е., мне кажется, что это было бы фактически повторением той же самой аргументации, только под



другим углом. Я никогда не развивал мысли, что раз психология опирается на педологию, то значит психология — часть педологии.

Я сказал, что педология и психология — две самостоятельные науки, имеющие каждая свой объект и свой метод исследования. Я только сказал, что детская психология не есть часть педологии, а должна развиваться как педологическая дисциплина, и пояснил это многократно, так же как зоологическая психология должна развиваться как биологическая дисциплина, так же как этническая психология должна развиваться как социологическая дисциплина. Развиваться как педологическая дисциплина — это одно, а составлять часть педологии — это другое. Следовательно, мне не принадлежит обратное утверждение, что психология является частью педологии, никогда я так не думал, и как раз мой доклад направлен против такого ложного понимания, которое отрицает существование даже детской психологии как самостоятельной науки. Для меня, я думаю, что объективно это верно, детская психология была, есть и будет существовать и получит действительную базу для своего научного развития по мере развития и создания научной педологии. И педология не поглощает ни психологию в целом, ни детскую психологию в частности. Но то, что между этими науками существует не только размежевание, но и связь, и что нас в первую очередь должна интересовать эта связь — такова была центральная мысль моего доклада.

Теперь относительно вопроса **тов. Ерусалимчик:** есть ли педология наука о ребенке или о развивающемся человеке в целом, до конца дней его? Я думаю, и опять мне кажется, и в данном случае есть объективные основания того, что педология есть наука о развивающемся ребенке, а не о развивающемся человеке до конца дней своих. Я думаю, что те, которые хотят вытянуть педологию от колыбели до могилы, которые хотят выстроить в один ряд и детское развитие, и то развитие, которое проделывает взрослый человек, незаметно для себя, проделывают то же самое, что проделывали старые авторы, когда говорили, что ребенок — это маленький взрослый, т. е. отрицали качественное своеобразие процессов детского развития по сравнению с теми процессами и изменениями, которые происходят в относительно стабилизированном состоянии. Я не думаю, что взрослый человек не развивается, но я думаю, что он развивается по иным законам и для этого развития характерны иные связи, чем для детского возраста, и что качественное своеобразие детского развития и является непосредственным объектом исследования педолога. По-моему, говорить о педологии взрослого человека не только неверно с точки зрения прямого названия педологии, но неверно именно с точки зрения вытягивания в одну своеобразную линию и процессов детского развития и процессов изменения взрослого человека. Еще раз говорю: едиными закономерностями может быть охвачено и изменение внутреннего детского

развития, и изменение возрастов дальше. Я не исключаю того, что наука должна изучать, и психология, в частности, изменения, скажем, происходящие в зрелом возрасте или в старости, но я не считаю эти обе задачи за объект, который принадлежит к той категории явлений, с которыми имеет дело педология.

Теперь вопрос **тов. Шпильрейна** — не совсем для меня ясный. Он говорил: я в докладе сказал, что задача педологии дать знание о ребенке, но о каких свойствах и особенностях мозга ребенка — материальных, физических или тех, которые подчинены социальной значимости, а если нет, то чем отличается педология от психологии? Позвольте расчлнить этот вопрос на два. Во-первых, о каких свойствах ребенка имеет своей задачей дать сведения педология? Мне думается, о процессе детского развития в целом и о свойствах, характеризующих развитие ребенка как такового. Это, собственно, — предмет педологии. В это развитие входит движение признаков, движение свойств и материально-физических, характеризующих физическое развитие ребенка, и всех других. Но возникает теперь второй вопрос: можем ли мы сказать, что педология выстраивает в безразличный, в принципиально однородный ряд все эти явления, т. е., что для педолога, с точки зрения его высокого научного беспристрастия, безразлично, в какой структуре выступают все эти отдельные моменты или реальный процесс развития организма, как и весь процесс развития? Так что мы имеем некоторую категорию, которой принадлежит примат, главенствующее значение, оформляющее все остальные моменты, и по отношению к этому основному ведущему моменту — остальные моменты, участвующие в образовании этого явления, играют роль подчиненной инстанции. С такой постановкой вопроса я в целом согласен, т. е. я согласен, вслед за **тов. Шпильрейном**, говорившим о применении психотехники в педологии, что педология есть наука о целостном развитии ребенка, и уже в этом заключается сама необходимость сделать вывод, что не целостное мы должны изучать с точки зрения его организма, с точки зрения его построений, а изучение этого организма и построения приводит нас к тому, что социальные факторы, определяющие это развитие, социальное формирование ребенка, являются той высшей и, конечно, наиболее поздней формой, которая является главенствующей, определяющей весь процесс развития в целом и отдельные его моменты и по отношению к которой отдельные другие моменты являются моментами подчиненными, о которых я говорил раньше.

Но неожиданно для меня отсюда возникает такой вывод — как сквозило и в вопросе **тов. Шпильрейна:** значит, нет никакой разницы между педологией и психологией, т. е. если педология признает примат социального момента в изучении ее явлений, то тем самым она опять-таки сливается с психологией. Обязательность такого вывода для меня совершенно

неочевидна. Признать первенствующее значение социального фактора не значит отождествлять объект исследования, ибо под преимущественным воздействием социальных факторов могут складываться и психологические явления и все детское развитие в целом. Но и в одном и в другом случаях картина реальных явлений, которые создаются этими формирующими социальными факторами, будет иная. В одном случае мы будем иметь весь процесс детского онтогенеза, взятый в целом, в его развитии на протяжении детского возраста. Все это формируется социальным фактором. В другом случае мы будем иметь психологию человека, формируемую тоже социальными факторами. Из того, что два ряда явлений формируются одними и теми же факторами, следует, что эти ряды явлений тесно связаны между собой, но не следует, что они совпадают друг с другом.

Наконец, вопрос **тов. Михайлова** относительно того, как я понимаю воспитание. Я нигде — ни в своем докладе, ни сейчас, отвечая на этот вопрос, не отождествляю воспитательного процесса с процессом воздействия. Но я в широкой степени отождествляю приложение психотехники к вопросам воздействия. Следовательно, психотехника не покрывает собой всех педагогических вопросов, т. е. всех вопросов, выдвигаемых воспитанием. Я и не считаю, что психотехника покрывает собой всю практическую педологию, т. е. что все практические вопросы, выдвигаемые воспитанием, разрешаются психотехникой. Я считаю, что целый ряд практических вопросов воспитания решается не психотехникой, а педологией, именно потому, что психотехника имеет дело в практической области по преимуществу с проблемой воздействия, воспитание же не исчерпывается проблемой воздействия.

Теперь последний вопрос, который был задан в записке: следует ли понимать меня так, что педагоги-

ка поглощается педологией? Так как мысли у огромного большинства товарищей, задумывающихся об этом вопросе, вертятся вокруг поглощения, то меня несколько не удивляет подобный вопрос, хотя он прямо противоречит тому, что я все время говорил ранее. Ведь вот и другие оппоненты искали, нельзя ли чего-нибудь поглотить чем-нибудь (СМЕХ), нельзя ли найти общие моменты, а найти общие моменты — развитие, целостность, социальные факторы — означает поглотить. Мне кажется, что если мы наперед откажемся от этого представления, то есть две науки, тесно и взаимно связанные, сотрудничающие (причем связь эта и сотрудничество обусловлены как решением практических задач, так и реальным объектом связи между теми явлениями, которые изучаются, между той или другой наукой), где здесь основание для того, чтобы от этого перейти к поглощению? Мне кажется, что для этого оснований нет. Еще меньше их на основании моего доклада утверждать, что педагогика поглощается педологией. У меня была только одна такая мысль: та, что педология не должна противопоставлять чистое развитие воспитанию. Такая тенденция в американской педологии есть, отчасти есть она и у нас. Попытка изучения чистого воспитания, абстрактно от основных факторов развития — будет, по существу дела, не педологией, как наукой, изучающей закономерности развития, определяемые воспитанием. Если эту мысль продолжить, то это будет означать, что педология не может научно ставить исследования, не опираясь на педагогику, на изучение одного из основных факторов, который определяет процесс развития: опять мне кажется, здесь нет оснований для поглощения. Возникает новая проблема — связи новых соотношений, существующих между педологией и педагогикой.

*Научный архив АПН. Ф. 82. О. 1. Д. 3. С. 23—71.*

## Комментарии

**И. А. Корепанова**

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая лабораторией теоретических и экспериментальных проблем культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Данный текст представляет собой стенограмму доклада, прочитанного Л. С. Выготским. Он хранится в архиве Психологического института РАО и любезно предоставлен редакции журнала для опубликования. В архиве хранится ксерокопия доклада. Текст машинописный, размещен на листах формата А4. Первая страница — обложка — содержит рукописное название доклада и описание места и единицы хранения (в том виде, как это дано в названии), выполненное ручкой. В нескольких случаях при перепечатывании текст не удалось понять (фрагменты из 2—3 слов), о чем в тексте сообщается в скобках. В тексте есть зачеркивания, которые касаются повторов (не более 1—2 строчек при одном зачеркивании), опечаток, пропущенных слов, выполненные той же ручкой.

В левом верхнем углу почти каждой страницы — комбинация букв и цифр — РК 2/5, РК4/4 и т. п.

Есть и другие ремарки, например *Перепечатать* встречается на с. 5 стенограммы. В правом верхнем углу на ряде страниц рукописные номера — 72, 74 и т. д., возрастание номеров соответствует возрастающему количеству страниц рукописи, но не совпадающих с реальными номерами страниц.

Оригинал стенограммы находится в Научном архиве Российской академии образования в Горках.

Этот текст продолжает знакомить читателей жур-

нала с малоизвестными публикациями Л. С. Выготского по вопросам педологии и психотехники. Ранее в нашем журнале была опубликована его статья «К вопросу о психологии и педологии» (Культурно-историческая психология. 2007. № 4). Внимательный читатель заметит, что эти два текста имеют ряд дублированных. Но тем интереснее анализировать различия!

Этот доклад также служит иллюстрацией к статьям В. М. Мунипова и И. Н. Шпильрейн «Л. С. Выготский и С. Г. Геллерштейн — создатели научной школы психотехники в СССР» (Культурно-историческая психология. 2006. № 4) и Б. Г. Мещерякова «Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии» (Культурно-историческая психология. 2008. № 3).

В настоящее время активно продолжается работа с архивом Л. С. Выготского и есть достоверные данные о том, что опубликованные тексты в Собрании сочинений (в 6 т., М.: Педагогика, 1982—1984) по разным причинам претерпели несущественные, а иногда существенные изменения. Это было показано, например, в статьях Е. Ю. Завершневой (Исследование рукописи Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» // Вопросы психологии. 2009. № 6; «Ключ к психологии человека»: комментарии к блокноту Л. С. Выготского из больницы «Захарьино» (1926) // Вопросы психологии. 2009. № 3 и другие работы этого автора).

# **Pedology and Psychotechnics\***

**L. S. Vygotsky**

**(commented by I. A. Korepanova)**

---

This verbatim report of a talk given by L. S. Vygotsky is stored in the archive of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education and was kindly made available for publishing. It is stored as a copy, the text itself was printed with a typewriter on A4 sheets. The first page – the cover – has handwritten title of the talk and librarian description of the storage unit made with a pen. Some fragments of handwritten text were unclear for the typist (not more than 2–3 words), it is marked in brackets. In the text there are crossings (not more than 1–2 lines in one crossing), misprints, lost and added words, all made with the same pen.

In the upper left corner of almost every page there are combinations of letters and figures – PK 2/5, PK4/4 etc.

There are some other remarks, for instance, «Type again» on the 5<sup>th</sup> page of the verbatim report. In the upper right corner of several pages there are handwritten numbers – 72, 74 etc.; the increase of numbers complies with the growing amount of pages but does not comply with their actual numbers.

The original of this verbatim report is stored in the Scientific Archive of the Russian Academy of Education in Gorki.

This text continues to introduce little-known publications by L. S. Vygotsky on the issues of pedology and

psychotechniques to our readers. Previously in our journal his article «On the problem of psychology and pedology» was published (*Cultural-Historical Psychology*. 2007. № 4). An attentive reader would notice that these texts have a number of overlapping. But it makes even more interesting to analyze the differences!

Also this talk illustrates the articles «I. N. Shpielrein, L. S. Vygotsky and S. G. Gellerstein – Founders of Scientific School of Industrial Psychotechnics in USSR» (*Cultural-Historical Psychology*. 2006. № 4) by V. M. Munipov and «L. S. Vygotsky's views on child development science» (*Cultural-Historical Psychology*. 2008. № 3) by B. G. Mescheryakov.

The results of active work with L. S. Vygotsky archive, veraciously showing that the texts published in the *Collected Works* (6 volumes, Moscow, «Prosveschenie», 1982–1984) underwent (on different reasons) some changes, sometimes essential. For instance, it was proved in the works by E. Yu. Zavershneva (*Investigation of L. S. Vygotsky's manuscript «The Historical Meaning of Psychological Crisis» // Voprosy Psichologii*, № 6, 2009; «Key to human psychology»: commentary to L. S. Vygotsky's notebook from Zakharyino hospital (1926)» // *Voprosy Psichologii*, № 3, 2009; and the other works of this autor).

---

\* Talk given at the joint session of Communist Academy Psychotechnics department and The Psychotechnics Society on November 21<sup>st</sup>, 1930.