

Л.С. ВЫГОТСКИЙ¹

Я и Оно

То время, когда психологи могли считать человеческую личность чем-то единым и простым, осталось давно позади. Ныне психологический анализ вскрывает в структуре нашей личности такие совершенно разнородные пласты, которые не позволяют и далее относить ее к какой-то единой субстанции, но дают более близкое представление о ней тогда, когда пытаются ее изобразить в форме диалектического столкновения самых различных тенденций и сил.

Даже популярный язык очень легко проводит различие между тем, что я хочу или делаю, и тем, что мне хочется, как бы устанавливая разницу между двумя основными стержнями нашей личности - теми, которые условно в новой психологии обозначаются как Я и Оно. При этом совершенно точно обнаруживается двойственный характер нашего мышления как постоянного столкновения между Оно и Я. Фрейд говорит, что Я подобно всаднику, а Оно подобно лошади. И если всадник не хочет быть сброшенным лошадью, ему приходится часто вести ее туда, куда она желает. Так точно и нашему Я приходится очень часто следовать за влечениями, заложенными в более глубоких пластах личности, иначе возникает существенный и серьезный конфликт, кончающийся или временным недугом, или более длительным заболеванием. Психозы и неврозы, как показывают исследования, представляют формы заболеваний, возникающих на почве внутреннего конфликта между отдельными слоями личности. При этом Я и является тем сознательным и организующим поведением ядром, которое мы все время обозначаем как мышление. Я есть мыслящая сторона нашей личности; отсюда делается совершенно ясна и та зависимость, в которую попадает мышление, от более коренных и основных стремлений организма.

Мы начинаем понимать, что мышление само возникает только на инстинктивной и эмоциональной базе и направляется именно силами последней. Установление эмоционального и активного характера мышления представляет едва ли не важнейшее завоевание психологии последних десятилетий. С особой настойчивостью выдвигается и подчеркивается обстоятельство, что

¹ Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М. 1991.

мысль всегда означает необычайную заинтересованность организма в том или ином явлении, что мышлению присущ активный и волевой характер, что в своем течении мысли подчиняются не механическим законам ассоциации и не логическим законам достоверности, но психологическим законам эмоции.

В этом смысле мысль приходится понимать как особую, ново решаемую задачу поведения или ориентировки в новых обстоятельствах. Мышление всегда возникает из затруднения. Там, где все течет легко и ничем не стесняемо, еще нет повода для возникновения мысли. Мысль возникает там, где поведение встречает преграду. Вот эта затрудненность как основной источник мышления и дала повод для всех тех психологических анализов, которые устанавливают подчиненность нашей мысли детерминирующей тенденции, т.е. такой предопределяющей задаче, которая должна быть решена на этот раз. Отсюда и те элементы усилия, поисков, направленности и всех других неформленных и хаотических остатков приспособительной деятельности, которые возникают при мышлении.

Реальные формы социального поведения

В реальной жизни люди поддерживают свое существование тем, что в процессе труда приспособляют природу к своим потребностям. Производство человека отличается коллективным характером и всегда нуждается в организации общественных сил как в предварительном моменте для своего возникновения.

В жизни, вообще, существует тесная зависимость между организмами одного и того же вида. Однако формы человеческой общественности отличаются от форм общественности животных. Животная общественность возникла на основе инстинктов питания, защиты, нападения и размножения, которые потребовали совместного сотрудничества разных организмов. У человечества эти инстинкты привели к образованию и возникновению хозяйственной деятельности, которая лежит в основе всего исторического развития. Маркс говорит по этому поводу: «В общественном производстве своей жизни люди вступают в определенные, необходимые, от их воли не зависящие, отношения - производственные отношения, которые соответствуют определенной

ступени развития их материальных производительных сил. Совокупность этих производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания... С изменением экономической основы происходит более или менее быстро переворот во всей громадной надстройке. При рассмотрении таких переворотов необходимо всегда отличать материальный, с естественнонаучной точностью констатируемый переворот в экономических условиях производства от юридических, политических, религиозных, художественных или философских, короче - от идеологических форм, в которых люди осознают этот конфликт и борются за его разрешение» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 13. С. 6-7).

Таким образом, с точки зрения исторического материализма «конечных причин всех общественных изменений и политических переворотов следует искать не в головах людей, - говорит Энгельс, - не в возрастающем понимании ими вечной истины и справедливости, а в изменениях способа производства и обмена; их нужно искать не в философии, а в экономике соответствующей эпохи» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 19. С. 210).

Процесс производства принимает у человечества широчайший общественный характер, который в настоящую пору охватывает весь мир. В зависимости от этого возникают сложнейшие формы организации общественного поведения людей, с которыми ребенок сталкивается прежде, нежели он непосредственно сталкивается с природой

Поэтому характер воспитания человека всецело определяется тон общественной средой, в которой он растет и развивается. Но среда не всегда влияет на человека непосредственно и прямо, но и косвенно, через свою идеологию. Идеологией мы будем называть все социальные раздражители, которые установились в процесс исторического развития и отвердели в виде юридических норм, моральных правил, художественных вкусов и т.п. Нормы являются насквозь пронизанными породившей их классовой структурой общества и служат классовой организации производства. Они обуславливают все поведение человека, и в этом смысле мы вправе говорить о классовом поведении человека.

Мы знаем, что все решительно условные рефлексy человека определяются теми воздействиями среды, которые посылаются

на него извне. Поскольку социальная среда является в своей структуре классовой, постольку, естественно, все новые связи запечатлеваются этой классовой окраской среды. Вот почему некоторые исследователи решаются говорить не только о классовой психологии, но и о классовой физиологии. Наиболее смелые умы решаются говорить о «социальной всепронитанности» организма и о том что самые интимные наши функции являются в конечном счете выразителями социальной природы. Мы дышим и совершаем важнейшие отправления нашего организма всегда в согласии с теми раздражителями, которые воздействуют на нас. Разбирая психологию современного человека, мы находим в нем такое множество чужих мнений, чужих слов, чужих мыслей, что мы решительно не можем сказать, где кончается собственная и где начинается социальная его личность. Поэтому каждый человек в современном обществе, хочет он того или нет, непременно является выразителем того или иного класса.

Поскольку мы знаем, что индивидуальный опыт каждого человека обуславливается ролью его в отношении среды, а классовая принадлежность именно и определяет эту роль, постольку ясно, что классовая принадлежность определяет психологию и поведение человека. «Таким образом, - говорит Блонский, - никаких неизменных и общеобязательных законов человеческого поведения в обществе нет. В классовом обществе понятие «человек» вообще есть) пустое отвлеченное понятие. Общественное поведение человека определяется поведением его класса, и каждый человек непременно есть человек того или другого класса» (1921, с. 73). В этом отношении мы должны быть глубоко историчными и всегда приводить поведение человека в связь с классовой ситуацией в данный момент. Это должно быть основным психологическим приемом для всякого общественного психолога. Припомним, что классовая структура общества определяет собой позицию, которую человек занимает в организованном общественном труде. Следовательно, классовая принадлежность определяет заразу и культурную и природную установку личности в среде. «Отсюда, - говорит Блонский, - всякий человек есть некоторая вариация (средняя, наиболее частая, минимальная, максимальная и т.п.) того или иного общественного класса. Отсюда следует, что поведение индивидуума есть производная поведения соответствующего класса» (там же).

Дело в том, что человеческий труд, т.е. борьба за существование, по необходимости принимает формы общественной борьбы и в зависимости от этого ставит в одинаковые условия целые массы людей, требуя от них выработки одинаковых форм поведения. Одинаковые формы поведения и составляют те общераспространенные религиозные верования, обряды, нормы, в которых живет данное общество. Таким образом, хотим мы того или не хотим, сознательно или бессознательно, но воспитание всегда направляется по классовой линии.

Для психолога это означает, что система раздражителей, которая формирует системы поведения ребенка, состоит из классовых раздражителей.

Это следует иметь в виду, когда перед нынешней педагогикой ставится старый вопрос относительно того, что является идеалом воспитания - интернациональный, общечеловеческий тип или национальный. Надо принять во внимание классовую природу всех идеалов; надо помнить, что идеалы национализма, патриотизма и прочие - только замаскированные формы классовой направленности воспитания. Вот почему для нашей педагогики ни то, ни другое не может явиться верным решением вопроса. Напротив того, поскольку нынешнее воспитание приравнивается к выходящему на историческую арену интернациональному рабочему классу, постольку идеалы интернационального развития и классовой солидарности должны превзойти идеалы национального и общечеловеческого воспитания.

Однако это вовсе не означает того, чтобы современная педагогика относилась с невниманием к национальным формам развития. Дело в том, что национальные формы развития представляют из себя несомненный и великий исторический факт. Поэтому, само собой разумеется, они входят непременно психологическим условием в наше школьное дело. Все то, что усваивает ребенок, приравнивается к тем особенным формам поведения, языка, обычаев, нравов и навыков, которые воспринимает ребенок.

Важно избежать основных ошибок, которые делает обычно педагогика. Во-первых, чрезмерного культа народности, который усиливает национальный элемент в поведении и вместо национальности культивирует в учениках национализм. Обычно это связывается с отрицательным отношением к другим народностям, квасным патриотизмом, т.е. пристрастием к внешним, показным признакам своей народности. Национальная окраска

человеческого поведения представляет из себя, как и все культурные приобретения, величайшую человеческую ценность, однако только тогда, когда она не становится футляром, который замыкает в себе человека, как улитку в раковину, и отгораживает его от внешних влияний.

Сталкивание различных культур часть приносило с собой смешанные и ложные формы языка, искусства, но вместе с тем давало прекрасные результаты в смысле развития новых форм культурного творчества. Верность своему народу есть верность своей индивидуальности и единственный нормальный и нефальшивый путь поведения.

Другой опасностью национализма является чрезмерная сознательность в этом вопросе. Дело в том, что национальные формы культуры приобретаются как бы стихийно и входят неосознанной частью в строй нашего поведения. В этом смысле психологически и педагогически национальность не противоречит классу, но и то и другое имеют свою очень важную психологическую функцию.

Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания

Личность и воспитание

Постоянные указания на социальный характер воспитательного процесса отнюдь не означают упразднения проблемы личности в школе или равнодушия к ней. В конце концов воспитание всегда имеет дело с отдельными личностями, и социальная среда складывается или, правильнее сказать, реализуется в отдельных индивидуумах.

Само собой разумеется, что роль и направляющее значение личности воспитанника в воспитательном процессе никак не могут напоминать тот «педагогический дуэт», к которому сводится индивидуалистическое воспитание как процесс, всецело заключенный между учителем и учеником. Если прежде личность ученика составляла центр воспитательного мира, то сейчас она приобретает новое значение и смысл.

Проблема личности в социальном воспитании может означать одновременно несколько отдельных вопросов. Первый из

них касается тех индивидуальных различий, которые присущи каждому ученику. При родовой общности строения человеческого тела и поведения каждая конституция отличается особыми, неповторимыми, единичными, ей одной принадлежащими качествами и свойствами и, в сущности, представляет собой вариацию того среднего типа «человека вообще», на который следует смотреть лишь как на удобный «методический прием, как на абстракцию, но не больше.

Человек вообще, как и отдельные его части и стороны, окажем скелет, психология существуют только в отвлеченной мысли; на деле, в реальной действительности существует только этот или тот человек, скелет и психология этого или того человека. И вот, внимание к этим конкретным особенностям каждого из отдельных людей, само собой разумеется, должно сделаться обязательным для педагога и психолога.

Воспитание никогда не начинается на пустом месте, не выковываются совершенно новые реакции, не осуществляется первый толчок. Напротив, всегда исходят из уже готовых и данных форм поведения и говорят об их изменении, стремятся к замене, но не к созданию абсолютно нового. В этом смысле всякое воспитание есть перевоспитание уже осуществленного. Поэтому первым требованием воспитания является совершенно точное знание наследственных форм поведения, на основе которых придется надстраивать личную сферу опыта. И вот здесь-то знание индивидуальных различий выступает с особой силой.

Крайне резко это бросается в глаза в тех случаях, когда мы «имеем дело с очень яркими и явными отклонениями личности от среднего типа. Представим себе ребенка слепого, глухонемого или с врожденным органическим дефектом центральной нервной системы, окажем идиота. Ясно, что все формы воспитания и обучения, хотя они и не должны нарушать основных законов педагогики, получают какое-то особое направление и смысл применительно к таким детям. У слепых, например, вырабатываются такие же точно условные рефлексы, как и у зрячих, но только с осязания, а не со зрения, и в зависимости от того, что слепой читает пальцами по выпуклому шрифту, т.е. ощупывает и осязает буквы, а не воспринимает их глазом, весь процесс чтения и связанные с ним акты приобретают у него совершенно особый характер и уклон.

Равным образом и процессы выучки и приспособления к тру-

довой жизни глухонемого и идиота представляют такие явные отличия, с которыми не может не считаться педагог. Глухие от рождения не выучиваются обычно разговору, потому что они не слышат чужих слов и звуков, произносимых ими самими. Для того чтобы приобщить их к человеческой речи и сделать возможным общение между ними и нормальными людьми, приходится фиксировать их внимание на тех движениях губ, которые мы производим всякий раз, произнося то или иное слово, учить связывать каждое движение с известными начертанием слова и значением. Затем надо научить их считывать глазами человеческую речь с губ совершенно так же, как мы считываем ее с листа. Для того чтобы выучить глухого говорить, необходимо доставить ему возможность воспринимать произносимое им и контролировать собственные речедвигательные реакции. Так как нельзя сделать это обычным путем через ухо, приходится заметить в данном случае ухо кинестетическими и осязательными раздражениями и, прикладывая руку ученика к горлу, научить его осязать те движения, которые совершаются во время речи и, возвращаясь на самого же говорящего, помогают ему выработать сознательную речь. Эта речь у нас вырабатывается при помощи уха, посредством того, что мы не только произносим, но и слышим и, следовательно, оцениваем произносимое нами.

Равным образом при воспитании идиота приходится прибегать к иным психологическим приемам для закрепления и установления у него условных реакций, чем при воспитании нормального ребенка, и часто пользоваться самыми примитивными инстинктами и потребностями, чтобы научить идиота необходимым формам поведения. Чтобы научить некоторых идиотов умываться или одеваться, приходится связывать этот акт с актом кормления, так как только под давлением сильнейшего раздражения голода такой ребенок оказывается способным выйти из состояния неподвижности и принудить себя к известной деятельности.

И такие приемы, которые заслуживали бы самого сурового осуждения, если бы были применены к нормальному ребенку, оказываются единственно разумными и нужными при воспитании умственно отсталых и дефективных детей.

Равным образом, если мы возьмем другую крайность, а именно детей чрезмерно одаренных, то и здесь натолкнемся на необходимость изменения некоторых общих приемов и правил

воспитания. Опять грубее и проще всего это проявляется на некоторых специальных формах одаренности, скажем к рисованию, музыке или танцу, когда только раннее специальное обучение, начинающееся с самого нежного возраста, может обеспечить нормальное развитие заложенных в ребенке возможностей.

Поэтому воспитание непормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике, т.е. таким, на которое не распространяются общие законы. Надо сказать, что этот взгляд глубоко ошибочен, и экстерриториальность этой области ей принадлежит не по праву и присвоена по ошибке - в силу естественного непонимания неизученных еще феноменов. Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда они остаются одинаково применимыми ко всей области воспитания. Законы давления и тяжести совершенно одинаковы, прокладываем мы рельсы в горном туннеле или в болотистой местности. Физика обеих местностей тождественна, хотя практическая работа, связанная с прокладкой путей, будет всякий раз принимать иные формы для каждой местности. Однако требование своеобразных форм работы для каждой местности отнюдь не будет означать существования отдельных законов для каждой из них, но только указывать на то, что одни и те же законы могут иметь разное выражение и степень количественного значения.

Таким образом, и гений, и идиот представляют из себя в детском возрасте такой же точно объект воспитания, как и всякий другой ребенок, и общие законы педагогики писаны для них в такой же мере, как и для всех детей данного возраста. Только исходя из этих общих педагогических законов, мы сумеем найти правильные формы той индивидуализации, которая должна быть сообщена воспитанию каждой из них.

Равным образом неверна мысль, что проблема индивидуализации возникает только по отношению к тому, что выходит за пределы нормы. Напротив, в каждом отдельном ребенке мы имеем известные формы индивидуализации, правда, не столь резко подчеркнутые и выраженные, как при слепоте, гениальности, глухонемоте или идиотизме. Но явление не перестает быть самим собой, если количественная степень его понижается. Требование индивидуализирования воспитательных приемов тоже составляет общее требование педагогики и распространяется решительно на всякого ребенка.

Отсюда перед педагогом встают две задачи: во-первых, индивидуального изучения всех особенных свойств каждого отдельного воспитанника, а во-вторых, индивидуального прино-розления всех приемов воспитания и воздействия социальной среды на каждого из них. Стричь всех под одну гребенку - величайшее заблуждение педагогики, и основная ее предпосылка непременно требует индивидуализации: сознательного и точного определения индивидуальных целей воспитания для каждого ученика.

Современная психология все больше и больше начинает проникаться мыслью о конкретности индивидуальных целей воспитания и в связи с этим склонна пересмотреть традиционное учение об одаренности как об абстрактной и общей способности или, во всяком случае, внести в него существенные поправки. Так, Берт заменяет понятие умственной одаренности понятием школьной пригодности и придает всей проблеме психотехнический уклон. Ребенок при этом рассматривается с точки зрения соответствия практическим задачам, которые выдвигает перед ним школа, - совершенно аналогично тому, как психотехника изучает рабочего с точки зрения соответствия требованиям той или иной профессии. На место абстрактных способностей выдвигаются конкретные и практические исследования и испытания реальных навыков в письме, в счете в чтении.

Другая существенная поправка сводится к замене понятия общей и отвлеченной одаренности понятием специальной и конкретной пригодности. Эта поправка оправдывается с одинаковой ясностью и на дефективном ребенке, и на гениальном писателе. Всякая одаренность есть непременно специальная одаренность к чему-нибудь одному. Толстой, например, занял бы одно из первых мест, если бы исследовалась писательская одаренность, но и, вероятно, очень скромное и, может быть, одно из последних мест, если бы исследование касалось музыкальных способностей, пригодности к инженерной деятельности, математического таланта. Чехов был очень средний врач и большой художник. Нередки и такие случаи, когда полудиоты могут блеснуть такой феноменальной памятью, которой позавидовали бы гении. Все это говорит об одном: нет никакой «одаренности вообще», но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности.

Основные формы изучения личности ребенка

Современная психология располагает тремя основными формами изучения личности ребенка.

Первая из них может быть определена как научно упорядоченное наблюдение. Она заключается в том, что мы наблюдаем индивидуальные проявления воспитанника, но только в научно упорядоченной форме. Чтобы понять смысл и назначение этого метода, следует припомнить отличие научного наблюдения от наблюдения простого.

Все мы наблюдаем каждый день чрезвычайное множество фактов, и научное наблюдение отличается только несколькими существенными чертами.

Во-первых, в отличие от обыденного научное наблюдение предполагает заранее установленный отбор подлежащих наблюдению факторов. Предположим, что солнечное затмение наблюдают обыватель, астроном, зоолог, интересующийся поведением животных, психолог и т.д. Наблюдения научные будут всякий раз выделять особый ряд фактов из того множества явлений, которое связано с солнечным затмением. И в то время как обыватель будет руководиться собственным интересом и случайной последовательностью фактов и переводить свой глаз с испуганной коровы на крестьящегося человека и с потемневшего солнечного диска на пепельное отражение его в воде, научный наблюдатель всякий раз ограничит свое наблюдение только одной группой фактов, из пределов которой он постарается не выходить ни на минуту. Астроном будет следить только за постепенным потемнением солнца, зоолог - только за поведением животных и т.д.

Таким образом, первое умение научного наблюдателя заключается в знании того круга фактов, который подлежит выделению из всего остального.

Во-вторых, как условие научного наблюдения следовало бы признать классификацию наблюденных фактов, т.е. умение разнести сходные из них по группам, как бы преодолеть индивидуальность каждого факта и найти его одинаковый с другими, типический смысл и значение. Огромнейшая куча совершенно достоверно наблюденных фактов никогда не составит даже пер-

воначального материала науки. Необходимо знать, для чего эти факты собраны. Иначе говоря, нужно произвести новый, вторичный отбор нужных свойств внутри этих фактов и подобрать их так, чтобы данные свойства выделились и выступили с отчетливой ясностью.

Наконец, третьим правилом научного наблюдения надо считать установление известной связи между отдельными группами фактов, т.е. умение составить связную и цельную картину какой-нибудь одной стороны изучаемого процесса, которая вмещала бы в себя всю эту разрозненную группу фактов.

И последним, четвертым правилом будем считать умение научного наблюдения не только описать факты, но и объяснить их, т.е. найти причины и зависимости, которые лежат в основе этих фактов.

Такие же общие требования необходимо предъявлять и к психологическому научному наблюдению. Надо оговориться, что нас здесь занимает не общий вопрос относительно методики психологического наблюдения, но частный - о методике психологических наблюдений в педагогике, т.е. о том смысле и значении, которые могут представлять психологические наблюдения для учителя. При этом предполагается, что мы всякий раз имеем дело не с психологом, но с человеком, обращающимся к психологу только за вспомогательной услугой.

И вот в этом смысле на помощь учителю приходят всевозможные схемы, программы наблюдения личности, планы исследования детской души, которые под разными именами выполняют одну и ту же задачу - дать учителю в руки такое средство, которое позволило бы ему массу ежедневно делаемых наблюдений подчинить изложенным выше четырем правилам и тем самым превратить свое наблюдение в научные психологические наблюдения над личностью учеников.

Не касаясь частных случаев каждого из этих планов, следует указать общие принципы и основы каждого из них. Всякий такой план представляет из себя как бы ряд вопросов, обращенных к учителю и разнесенных по отдельным главам, подглавам, параграфам и номерам. Скажем, пятую главу составляют вопросы о памяти, касающиеся отдельных сторон этой функции - продолжительности, точности, объема памяти и т.п. В свою очередь, каждая из подглав может распадаться на ряд отдельных конкретных вопросов, которые непосредственно указывают учителю

те проявления, которые могут быть отнесены к данному случаю и быть показательными для него. Например, задай вопрос: на какой срок сохраняет ученик усвоенный и выученный материал или сколько повторений требуется ученику для усвоения того или иного стихотворения? При этом план обычно имеет вид книжки или тетради, напечатанной на одной половине страницы, а на другой, остающейся свободной, учитель против всякого вопроса заносит соответствующие наблюдения.

Этот печатный экземпляр можно использовать и для целой школы с таким расчетом, чтобы запись вести в отдельных тетрадях под соответствующими номерами вопросов, параграфов и глав. Учителю необходимо заранее быть знакомым с планом, чтобы ориентироваться в нем.

Затем накопление психологических наблюдений протекает совершенно незаметно в процессе домашней жизни или школьной работы. Учитель, воспитатель или родители заносят всякий замеченный ими факт поведения ребенка в тетрадь, предварительно найдя соответствующие место и номер вопроса. Если для подобного факта не оказывается подходящего вопроса, это означает, что данный факт не подлежит учету и наблюдению. Такие записки накопление фактов происходят в течение длительного времени (полугода или даже года), в результате чего накапливается большой материал. При этом оказывается, что нами уже осуществлены совершенно автоматически два первых требования научного наблюдения: сам собой произошел отбор нужных фактов; благодаря существованию плана факты, незначительные или второстепенные, устранены вовсе из поля внимания и благодаря принятой системе записей факты не просто накоплены, но автоматически классифицированы, они разнесены по соответствующим разделам и, следовательно, определены в своем типическом и родовом значении.

В этом смысле дневник играет роль коллекционного ящика, в который факты складываются как бы в заранее приготовленные для них отделения. Таким образом, на долю воспитателя остаются два последних момента научного наблюдения: систематизация накопленного и его объяснение. Если принять во внимание необычайную трудность четвертого момента (даже для солидно поставленного научного исследования) и особую сложность объяснения полученных фактов полностью, придется признать, что это требование может быть выполнено лишь частично

в наиболее поддающихся толкованию местах, а полностью встает только задача систематизации наблюдений.

Приемов такой систематизации существует несколько, но опять-таки объединяющая их всех черта сводится к переходу от ряда конкретных фактов к некоторым общим выводам и формулировкам относительно той или иной стороны поведения. Предположим, что в течение года нами накоплено несколько десятков фактов, свидетельствующих о том, что ученик запомнил всякий раз исключительно большие и значительные группы учебного материала. При этом оказывается, что продолжительность запоминания практически не подкреплена ни одним фактом, который нам случалось наблюдать в течение года. Само собой разумеется, что, систематизируя наблюдения, мы делаем естественный вывод: закрепление реакций у данного ученика должно быть признано исключительно развитым и активным в смысле объема охватываемых и усваиваемых реакций, но представляет чрезвычайно скромную величину в смысле продолжительности закрепления.

На этом примере ясно видно, что систематизация, в сущности говоря, не включает в себе ничего нового. В ней крайне важно избежать всякой натяжки и сочинительства или привнесения от себя каких-либо домыслов, догадок и т. п. Она не должна включать в себе ничего, кроме того, что заключено в самих фактах, но она должна только перейти от описания отдельных фактов к общим формулировкам.

При этом причинное объяснение только тогда делается возможным и желательным, когда само сопоставление отдельных групп фактов, возникающее при их систематизировании, наталкивает мысль на предположение о существовании причинной зависимости между одной и другой группами фактов. Если в отделе, характеризующем рецептивный момент реакции, мы придем на основании фактов к выводу, что у нашего ученика зрительные рецепторы работают ослабленно и вяло, и параллельно в характеристике памяти придем к фактическому установлению того, что из (всех типов памяти у ученика наихудшим образом развита зрительная, естественно должны будем сделать заключение, что в данном случае перед нами причинно связанные между собой явления и именно потому зрительная память ученика недоразвита, что его зрительное восприятие слабо.

Достоинствами такой формы научно упорядоченного наблюдения являются, во-первых, естественность производимого здесь наблюдения, во-вторых, научная классификация фактов и, в-треть-

их, параллельность совершаемых наблюдений со всей школьной работой.

В самом деле, мы наблюдаем ученика всякий раз в естественных условиях его работы, и накопленные нами факты всегда относятся к тем непосредственным способам работы, которые привычны ученику. Кроме того, мы классифицируем факты согласно естественной обстановке работы: как они возникают. И наконец, никогда и нигде ученик не подозревает о том, что он является объектом наблюдения. Мы, в свою очередь, никогда не прекращаем педагогической работы для специальных наблюдений, но включаем их как составную часть в общий процесс воспитательных приемов.

Однако данная система обладает и целым рядом очень крупных недостатков. Первый и самый существенный - неопределенность и стихийность такой системы наблюдений. Мы не являемся в данном случае хозяевами положения; напротив, нам остается спокойно ждать, пока нужный нам факт не проявится сам собой. Поэтому долго, иногда годами, приходится ждать нужных фактов, а может случиться и так, что они вовсе не обнаружатся в школьной работе. Поэтому отсутствие тех или иных фактов в том или ином отделе отнюдь не свидетельствует о том, что таких форм поведения у ученика нет, а о том, что они не могут быть получены в школьной или семейной обстановке.

Второй недостаток заключается в раздвоении внимания, которое требуется от учителя и воспитателя, когда он, будучи одновременно психологом и педагогом, должен не только заниматься своим делом, но и наблюдать. Понятно, что при таком раздвоении внимания могут пострадать обе стороны дела - и точность наблюдения, и подъем педагогического творчества.

Наконец, третьим недостатком системы является отвлечение внимания учителя сразу многими или несколькими учениками, что при наблюдении в течение долгого срока не дает ему возможности помнить, какие стороны каких учеников уже закреплены в достаточной мере, а какие не представлены в его дневнике вовсе. Эта случайность и несистематичность наблюдения от раза к разу, от дня ко дню лишают наблюдение действенного, активного характера.

Из стремления избежать этих недостатков возникла другая чрезвычайно популярная форма психологических наблюдений, тесно связанная с исследованием одаренности. Этой форме может быть присвоено название экспериментального исследования личности ученика.