

В.А. Артемов

**Детская экспериментальная
психология**

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 37.032-053.2
ББК 74.9
В11

В.А. Артемов
В11 Детская экспериментальная психология / В.А. Артемов – М.: Книга по Требо-
ванию, 2014. – 256 с.

ISBN 978-5-458-24339-1

Данное издание является раритетным и представляет собой не только ин-
терес с исторической точки зрения, но и интерес в сопоставлении с современ-
ной точкой зрения психологической науки на проблемы детской психологии,
которая остается актуальной.

ISBN 978-5-458-24339-1

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2014

© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2014

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг – не самое лучшее решение для восстановления текста в его первозданном виде, однако, наша цель – вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания – решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.



Серия Книжный Ренессанс

www.samizday.ru/reprint

Может быть, следует также указать и на то, что книга не содержит в себе всех тех глав, которые обычно излагались в руководствах, аналогичных нашему. Например отсутствуют главы, относящиеся к эмоциональному поведению детей, к ассоциациям и т. п. Не следует забывать, что книга пытается подойти к пониманию поведения ребенка с новейших точек зрения. Поэтому глава об ассоциациях шла бы вразрез с общей линией руководства, глава об эмоциях, согласно принципу целостности поведения, до некоторой степени распределилась между всеми другими главами.

В равной мере это пособие не ставит своих задач в характерологическом разрезе. Поэтому в нем отсутствует раздел, относящийся к типологии и одаренности детей.

В заключение считаю приятным долгом отметить ту большую помощь, которую оказала мне моя жена Валерия Всеволодовна при подготовке этой работы к печати. Еще будучи вместе со мной за границей в истекшем 1927 г., она помогала мне в собирании для этой книги литературы, составляла и систематизировала выписки и т. д. Корректura также в значительной мере была произведена ею.

Чертежи и рисунки или взяты из каталога Е. Циммермана, или исполнены художниками Госиздата по соответствующим [пособиям указанным в тексте.

В. А. Артемов.

Москва, 1 июня 1928 г.

ГЛАВА I.

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА.

Идеи современности развиваются концентрическими кругами. Во взаимном беге они обгоняют друг друга, на время совершая равный путь. Психология и педагогика, отражая общественную жизнь, в настоящем идут вместе. В данный момент они особенно резко противостоят своему недавнему прошлому. Из науки, рабски следовавшей за механистическим естествознанием, психология превращается в дисциплину, анализирующую с своих точек зрения динамику и диалектику индивидуального и общественного поведения человека. Из схоластической концепции педагогика разворачивается в науку о динамически развивающейся — воспитывающейся и воспитываемой — личности подрастающего человека.

Истекшая четверть нашего века, особенно годы войны и послевоенные годы, шла под знаменем искания нового человека. XIX век наиболее ценил хорошо думающего человека, активность которого зачастую стояла не на высокой ступени развития. Правда, некоторые философские системы уже в XIX столетии выдвигали требование о том, чтобы философ не только понимал, но и перестраивал действительность. Однако эти идеи в XIX веке не нашли своего практического осуществления. Школа, верное зеркало общественной жизни, наилучшим образом отражала это положение. Она была школой умственной гимнастики, мало заботящейся о волевом и эмоциональном развитии и воспитании ребенка. Психология в равной мере, особенно применительно к школьному возрасту, занималась изучением умственного развития детей, определением их общей умственной одаренности и т. д.

Это же положение не менее наглядно демонстрирует и основная школа психологии девятнадцатого века, школа ассоциативной психологии. Стоит только вспомнить, каким образом понималось поведение человека этим направлением психологии, стоявшим под непосредствен-

ным воздействием механистического естествознания. Основой психической жизни, кирпичами, из которых строилось все поведение человека, были представления. Они относились к состояниям сознания. Представления возникали в результате механической суммации восприятий и ощущений. Например если ребенок воспринимал неоднократно различные яблоки, ощущал их цвет, вкус и т. д., то в результате у него возникло, как нивелирующая суммация полученных ощущений, представление о яблоке. Представления, сочетаясь между собой по законам ассоциации (смежность, сходство, контраст и причинность), служили основанием для различных психических состояний — внимания, памяти, фантазии и мышления. Если представления конкурировали между собой, допустим, у ребенка имеются два представления — приятной прогулки и неприятной школы, то в результате их борьбы возникало волевое состояние, принималось решение, воплощавшееся в том или ином действии. Например ребенок отправлялся гулять, манкируя школой. Представления могли быть окрашенными в различный чувственный тон. Они являлись также причиной различных эмоциональных состояний. Известный привычный круг представлений, отнесенный к „я“, составлял личность и т. д. В результате человек был мешком, набитым по ассоциативному плану различными состояниями, сводящимися в конечном счете к состояниям сознания, основой которых было представление. Совершенно понятно, что ассоциативная психология была преимущественно интеллектуалистична и как нельзя больше соответствовала школе прошлого времени, являвшейся системой главным образом умственной гимнастики.

Однако с усложнением социально-экономических отношений жизнь требовала иного. Жизнь требовала активного деятеля. Это не означало того, что все увеличивавшаяся индустриализация прекратила спрос на интеллект. Умственное развитие XX века и интенсивно, а особенно экстенсивно, значительно шире умственного развития XIX столетия. В настоящее время мы наблюдаем, особенно в нашем Союзе, вовлечение в умственную культуру широчайших слоев населения. Поэтому требование активного человека означало неудовлетворение и некоторое разочарование в человеке только умном.

На этот реальный запрос жизни и психология, и педагогика ответили построением динамических систем их научного знания. В краткой вступительной главе не имеется возможности написать историю развития новейших течений психологии и педагогики. Это — задача специального труда. Для наших целей в данном случае важно указать на следующее. Во-первых, на то, что современные течения пси

хологии и педагогики коренятся в структуре современной экономики и социальных взаимоотношениях. Вовторых, важно отметить то, что эти причины вызвали видоизменение как той, так и другой науки почти одновременно и дали приблизительно одинаковые результаты. Таким образом, мы желали бы подчеркнуть, 1) что новейшие динамические психология и педагогика вполне отвечают реальным потребностям жизни, 2) поэтому они вполне соответствуют одна другой и 3) следовательно, современная психология может служить основой современной педагогики.

В самом деле психология, искривив свой путь в направлении крайнего бихэвиоризма и рефлексологии, через школу актов и функций пришла к динамической системе целостных формообразований и реакций. В ортодоксальном бихэвиоризме и рефлексологии ассоциативная психология нашла свою антитезу по линии интеллектуализма. Однако ее механистичность этими системами была подчеркнута в еще большей степени, как необходимое следствие зачеркнутого сознания. Направление актов и функций было такой же антитезой ассоциативной психологии в отношении ее механистичности. Однако оно привело к явному идеализму в психологии, противоречащему реальному положению вещей, внесенному в психологию естествознанием. Известный синтез того и другого мы видим в новейшем течении немецкой психологии Gestalt- и Komplextheorie и в русской школе психологии, построенной на основании диалектического материализма. Эти школы сочетали целостность в понимании поведения человека с его динамичностью. Согласно новейшей психологии, основной формой поведения человека является не представление, а реакция, как отношение и ответ человека на раздражители среды.

Принципу динамизма в психологии соответствует трудовое начало в новой школе, лучшее методологическое оформление которой мы видим в школе нашего Союза. Если раньше процесс обучения был преимущественно пассивным, то в трудовой школе на смену ему выдвинуто положение о наилучшей обучаемости школьника в его активной трудовой деятельности. Школа пассивной учобы сменилась школой активной работы. Ученик не находится в состоянии обучаемости, а он активно учит себя. Поэтому если старая школа была построена на основании ассоциационизма, то новая школа должна базироваться на динамическом принципе новейшей психологии.

Утверждая динамику, новейшая психология утверждает и целостность поведения человека. Реакция, как установление отношения между средой и человеком, не только динамична, она затрагивает все стороны поведения человека, подразделявшиеся ассоциативной

психологией на изолированные друг от друга ум, чувство и волю. Иногда в нашей литературе неправильно понимается эта целостность поведения. Существуют например программы „целостного“ изучения поведения ребенка, в которых понятие целостности равно понятию исчерпанной всесторонности. Для этой цели изучается масса изолированных форм поведения ребенка в предположении, что они охватывают поведение ребенка в его целом. Ошибка здесь заключена в том, что понятие „целостного поведения“ подменяется понятием „поведения в целом“. В результате за новое, снабдив его модной или непонятной терминологией, выдаются самые старые вещи старой ассоциативной психологии. Целостный аспект изучения поведения означает условия, согласно которым ни одна форма поведения не

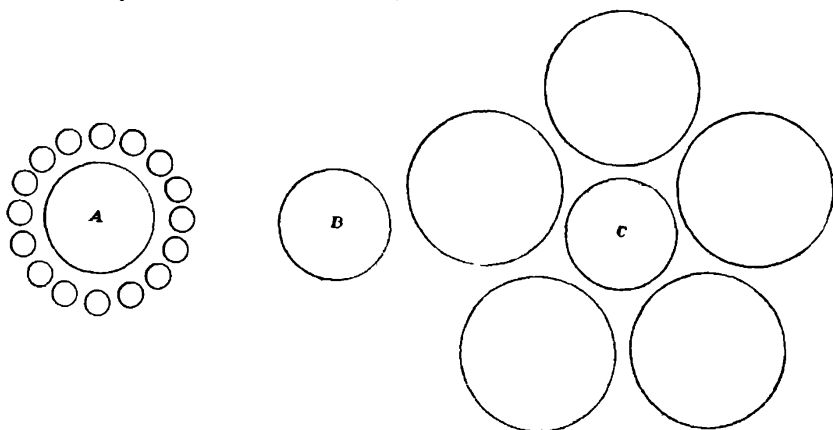


Рис. 1. (По Зандеру).

может быть правильно понята, прежде чем не изучен целостный комплекс, в который она входит. Не части определяют целое, а целое — части. Например в зрительных восприятиях, которые в данном случае могут служить прототипом любого восприятия, мы наблюдаем следующую картину—рис. 1.

Три кружка А, В и С абсолютно равны друг другу по их величине. Тем не менее круг А кажется самым большим, В — поменьше и С — самым маленьким. Если бы мы воспринимали сначала части, а затем целое, то кружки казались бы совершенно равными, так как таковы они в действительности. Мы же воспринимаем всякую ситуацию именно как целое, и это целое определяет составляющие его части, а не наоборот. Если взять эмоциональную жизнь, то там возможно было бы привести аналогичные же факты. Например неприятное

письмо в веселый удачный день не производит особого впечатления, в печальный же оно является той каплей, которая переполняет чашу. Одна и та же частичка воспринимается и оценивается совершенно различно в зависимости от того, в какое целое она входит. Нельзя понять ни одного акта поведения ребенка, если только расчленять его на составляющие его умственные и эмоциональные моменты, моменты напряжения и т. д. Этот анализ возможен, но лишь после того, как будет изучена целостная комплексная ситуация поведения ребенка.

Опыты, относящиеся к комплексным формообразованиям, между прочим доказали, что всякое целостное образование усваивается лучше, чем те же элементы, из которых оно состоит, но разбитые на кусочки. Целое воспринимается с большим вниманием, лучше понимается, легче и прочнее запоминается и т. д.

Если мы обратимся к современной школе, то увидим, что там психологической комплексности поведения соответствует комплексность обучения. Рационально поставленное комплексное обучение безусловно может дать большие результаты, чем предметное. Как показали опыты, ребенок еще более целостно-активен, чем взрослый. Однако в психологии имеется известный ряд законов целостного поведения, ограничивающих объем понятия комплекса. Поэтому неумелая организация комплекса может привести не к улучшению, а к ухудшению условий целостного восприятия по сравнению с разлагающим на элементы.

Изучая динамику и целостность поведения, современная психология все более и более сталкивается с реальной жизнью. Этот факт привел психологию к утверждению зависимости поведения человека от социальных условий. В зарубежной психологии эта зависимость провозглашается все сильнее и сильнее в результате целого ряда эмпирических данных. В нашей школе психологии это утверждение вытекает и из чисто принципиальных соображений философского порядка. Как бы то ни было, но третьим отличительным моментом новейшей психологии является утверждение большей или меньшей зависимости поведения как индивида, так и коллектива от социально-экономических условий.

Аналогичным этому в современной педагогике является понятие коллективизма. Старая интеллектуалистическая школа была индивидуалистична. Новая школа не отрицает ни важности интеллекта ребенка, ни индивидуального к нему подхода. Но наряду с этим она выдвигает новый более важный принцип — принцип зависимости индивидуального поведения от поведения коллектива. Коллектив не

есть простая сумма, неорганизованное собрание детей, — он является своеобразным социальным целым, имеющим свои законы возникновения, роста, распада. Коллектив оказывает особенно сильное влияние на отдельного школьника. Он является прообразом той социальной среды, в которой в дальнейшем будет жить ребенок. Поэтому проблема коллективизма в школе аналогична проблеме обусловленности поведения человека социально-экономическими условиями в психологии.

Следовательно, резюмируя, возможно утверждать, что 1) динамизм, 2) целостность и 3) социальность современной психологии вполне соответствуют как в причинах их возникновения, так и в оформлении 1) трудовому принципу, 2) комплексному методу и 3) коллективизму современной педагогики.

К сожалению, мы еще не имеем труда, который, подобно хотя бы „Лекциям по экспериментальной педагогике“ Меймана, также полно и тщательно, давал бы психологическое обоснование новой школы, как это было сделано Мейманом в отношении старой.

Настоящая работа не претендует на такое значение, так как 1) наша педагогика еще не нашла своего окончательного оформления и 2) новейшие психологические исследования еще не собраны в единую систему.

Эта книга является лишь одной из вех по пути к обоснованию трудовой школы на психологии, одной из вех, стоящих, очевидно, в самом начале этого трудного и ответственного пути.

ГЛАВА II.

РЕЦЕПТОРЫ (ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ) В ПОВЕДЕНИИ РЕБЕНКА.

I. ПОСТАНОВКА ВОПРОСА.

Трудно назвать другую область психологического исследования, которая в новейшей целостной психологии играла бы столь же существенное значение и была бы столь же основательно разработана, как область восприятий, преимущественно, зрительных. Без преувеличения можно сказать, что история развития Gestalttheorie наиболее тесно связана с историей этой проблемы.

Если в ассоциативной психологии область восприятий относилась к психофизике, то в новейшей психологии она разрослась до проблемы общепсихологического значения, и на основе ее строятся принципиальные законы поведения. Например восприятие времени и пространства прежде разлагалось на элементы зрительных и кинестетических ощущений, которые в их ассоциативном суммировании (сопровождении одного другим) и составляли восприятие того и другого. Искусственное расчленение и упрощение вопроса было типично в этом отношении для старой психологии. Активность личности при этом почти отсутствовала, и определяемость пространственных и временных восприятий физическими условиями выделялась с особым подчеркиванием. Сама проблема становилась психофизической. Законы возникновения восприятия из ощущения, например яблока из составляющих его элементов — вкуса, запаха, цвета, веса и т. д., были чисто механистическими законами Und-Verbindung (простого суммирования).

Совершенно другую картину мы видим в новейшей целостной и динамической психологии. Если взять тот же пример с восприятием пространства и времени, то центр тяжести в этой области переносится на формальные признаки того и другого. Проблема ритма пространственных и временных явлений играет значительную

роль. Оказывается, что восприятие пространства или времени имеет совсем особый характер, когда оно ритмично. На рис. 2 в первой линии изображен ряд черточек. Они могут восприниматься нами, несмотря на их абсолютно равное пространственное значение, то в одном, то в другом ритме. И, что самое важное, этот ритм определяет значение каждой отдельной части — черточки. Возможно или вокруг двух меньших объединять большие (вторая строка), или вокруг больших меньшие (третья строка). То же самое бывает и в реальной жизни. Допустим, время, заполненное удовольствием, воспринимается и сохраняется нами, как большие линии, заполненное

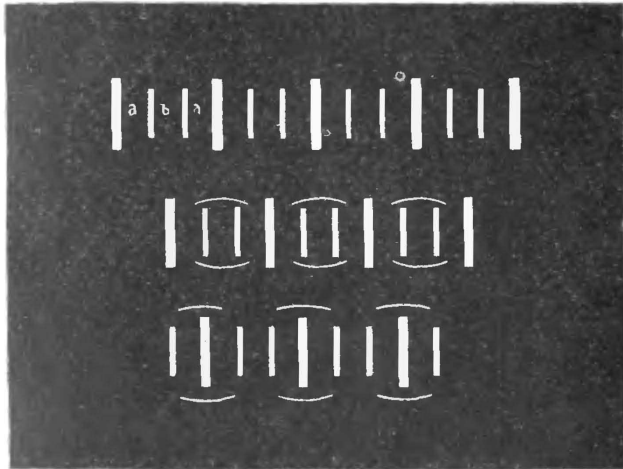


Рис. 2. (По Зандеру).

неприятностью — как малые. Если мы будем акцент ставить, хотя бы в воспоминаниях, на удовольствии, то весь временной ряд примет своеобразную ритмичность, в которой пункты неудовольствия займут второстепенное место, примыкая к пунктам удовольствия.

Итак, в современной проблема восприятия связана с изучением формальных условий последнего, зависящих от нашей склонности к целостному схватыванию ситуаций. В такой постановке вопрос приобретает особый интерес для педагогики, так как может быть связан с различными ее практическими потребностями, например с вопросом о том, как следует обучать ребенка чтению — по буквам или по целым словам: очевидно, по целым словам.

К сожалению, в современной психологии мы не имеем еще достаточного количества работ, направленных на анализ детских вос-

приятый. Поэтому еще затруднительно полностью представить совершенно новый материал на эту тему. С другой стороны, исследования ассоциативной школы психологии не утратили своего значения, как направленные на измерения отдельных элементов деятельности различных рецепторов. Поэтому мы будем давать указания и на эти опыты, излагая подробно новейшие исследования. Прежние работы более детально изложены на русском языке у Г. Уиппла, Руководство к исследованию физической и психической деятельности детей школьного возраста, гл. VI, стр. 137—228, и у Э. Меймана, Лекции по экспериментальной педагогике, ч. I, лекция 4-я, стр. 190—304.

II. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

А. Психофизические методы.

1. Нахождение абсолютного порога чувственной восприимчивости. Примером могут служить опыты со свистком Гальтона (рис. 3).

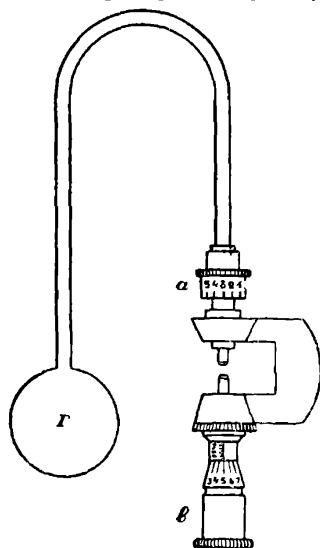


Рис. 3.

Свисток ставится на самый высокий тон, неслышимый человеческим ухом, затем при помощи винта *в* звук делается все менее и менее высоким, приближаясь к пределу, к порогу слышимости. Испытуемому, сидящему на расстоянии метра, предлагается указать тот момент, когда он впервые услышал звук, именно как звук, а не как шипение. Затем опыт проводится с обратного конца, т. е. берется высота тона явно слышимая и уменьшается до полной неслышимости. Испытуемому предлагается указать тот момент, когда он впервые перестал слышать звук. Среднее значение из этих двух данных и служит показателем остроты слуха, являясь, как принято говорить, абсолютным порогом слышимости.

2. Нахождение разностного порога чувственной восприимчивости. Примером может служить опыт с глазомерным аппаратом (рис. 4). Предварительно экспериментатор

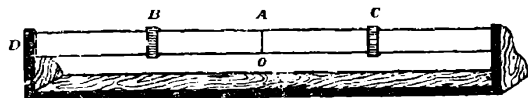


Рис. 4.