

Какъ бы ни формулировать тѣ психическіе процессы, которые происходятъ въ сновидѣніи, и въ чемъ бы ни видѣть ихъ исходнаго пункта, не подлежитъ сомнѣнію, что интеллектъ подчиняется въ нихъ пассивно той вереницѣ образовъ, которая проносится передъ нимъ, соединяясь между собой случайными ассоціаціями. Здѣсь нѣтъ мысли и нѣтъ сужденія. Но пробуждающаяся воля можетъ оказать вліяніе на теченіе образовъ. „Нерѣдко, говоритъ Селли, ощущеніе движенія, выполненнаго или задержаннаго, представляетъ исходный пунктъ сновидѣнія“. Точно также можетъ при усыпленіи чувствъ еще оставаться въ полубодрствующемъ состояніи мысль, и тогда изъ того матеріала образовъ, который даетъ сонъ, мышленіе создаетъ стройную и логическую цѣпь сужденій. Но для этого процесса оказывается уже необходимой рѣчь. Безъ рѣчи не можетъ быть сужденій въ нашемъ смыслѣ слова. Это будетъ только замѣна однихъ образовъ другими. „Нѣкто видитъ во снѣ, рассказываетъ Тоболовская, что онъ хочетъ ударить штыкомъ сову. Онъ сознаетъ, что долженъ прежде всего оглушить эту птицу, такъ какъ сова защищается бѣшено и глубоко ранить тѣхъ, кто ее задѣваетъ. *Эта мысль не была выражена въ словахъ, но выразилась образами*, потому что въ ту же минуту спящій представилъ себѣ (или, вѣрнѣе, почувствовалъ) птицу, которую онъ держалъ въ рукахъ, и которая старалась ударить его клювомъ. Только эта птица уже не походила на сову: скорѣе, это былъ сѣрый попугай съ маленькой круглой головой и прямымъ клювомъ“. Насколько иной характеръ носятъ вышеприведенные сны, въ которыхъ умозаключенія составлялись съ помощью словъ!

## Г Л А В А IX.

### Психологія дѣтскаго возраста и рѣчь дѣтей.

Человѣческая рѣчь представляетъ собой, какъ явствуетъ изъ всего предшествующаго изложенія, творческій процессъ. Взрослый человѣкъ, уже умѣющій говорить, пользуется для этой творческой дѣятельности матеріаломъ, накопленнымъ имъ съ дѣтства. Ребенку приходится еще создавать этотъ матеріалъ. И вотъ является вопросъ, представляется ли необходимымъ, чтобы этотъ матеріалъ у всѣхъ дѣтей извѣстной говорящей среды оказывался одинаковымъ. Вѣдь каждый ребенокъ можетъ образовать свой собственный языкъ, а группа дѣтей можетъ для взаимнаго пониманія сочинить языкъ, не имѣющій ничего общаго съ языкомъ взрослыхъ. Какъ отдѣльное говорящее лицо, каждый ребенокъ какъ бы начинаетъ собой новый языкъ человѣчества; каждый долженъ понять значеніе той связи, какая существуетъ между условнымъ, символическимъ звукомъ и представленіемъ о предметѣ, т. е. понять, что „слово“ есть названіе предмета. Иными словами, каждый ребенокъ долженъ совершить, хотя бы въ облег-

ченныхъ условіяхъ, тотъ же трудъ созданія рѣчи, какой совершилъ „первобытный человѣкъ“, начавъ говорить. Дѣйствительность показываетъ, что и въ этой области, какъ въ другихъ сферахъ культурной жизни, человѣкъ пользуется накопленнымъ опытомъ предшествовавшихъ поколѣній. Ребенокъ избавленъ отъ необходимости продѣлать тотъ громадный путь умственнаго развитія, который привелъ первобытнаго человѣка къ сознанию связи между словомъ и предметомъ, и отъ труда составлять свой собственный словарь. Этотъ послѣдній дается ему окружающей средой, которая спѣшитъ съ возможно ранняго возраста внушить дитяти убѣжденіе, что между извѣстными сочетаніями звуковъ, словами съ точки зрѣнія взрослого человѣка, и предметами существуетъ въ сознаніи постоянная связь, такъ что представленіе о предметѣ вызываетъ по ассоціаціи соответствующее слово, названіе его, и обратно. Вслѣдствіе этого, самая трудная задача, которую пришлось разрѣшить человѣчеству, впервые заговорившему, ставится ребенку въ высшей степени облегченной формѣ: вокругъ него люди уже говорятъ.

И самое обученіе рѣчи происходитъ почти такъ же инстинктивно, какъ обученіе ходить, брать предметы и т. под. вмѣстѣ съ тѣмъ готовый словарь, который дается ребенку, съ такой силой вторгается въ его сознаніе, что собственное творчество его въ этой области оказывается и не нужно, и даже нерѣдко почти невозможно: иначе его не поймутъ окружающіе. Тѣмъ не менѣе, стремленіе создавать *свой* собственный языкъ настолько сильно у человѣка въ дѣтскомъ возрастѣ, что т. наз. дѣтскіе языки вовсе не представляютъ исключительнаго явленія, а школьные искусственные языки являются принадлежностью, вѣроятно, всякаго младшаго класса въ среднеучебномъ заведеніи. Однако, будучи окруженъ говорящей средой и, стало быть, находясь въ условіяхъ благоприятныхъ для возникновенія рѣчи, ребенокъ начинаетъ понимать, для чего языкъ служить, только тогда, когда достигнетъ извѣстнаго психическаго развитія, изслѣдованіе котораго такимъ образомъ входитъ въ нашу задачу.

Духовный складъ ребенка отличается извѣстными особенностями, которыя присущи человѣку на низшихъ стадіяхъ культурнаго развитія, т. наз. дикарямъ. Это—неустойчивость вниманія, легкая возбудимость, которая разряжается въ формѣ бурныхъ выраженій чувства, преобладаніе аффектовъ надъ мыслью и т. под. Какъ увидимъ ниже, въ слѣдующей главѣ, дикарь не можетъ быть названъ вообще представителемъ дѣтства человѣчества, но извѣстныя психическія особенности, обычныя и у дѣтей, должны объясняться пережитками въ эволюціи человѣчества духовныхъ свойствъ весьма отдаленныхъ поколѣній. Такимъ образомъ, изученіе дѣтской психологіи переноситъ насъ до извѣстной степени въ минувшія эпохи жизни современнаго культурнаго человѣчества, позволяя заглянуть въ нѣкоторыхъ случаяхъ въ его очень отдаленное прошлое.

Конечно, и это утверждение должно приниматься съ большой осторожностью, такъ какъ первобытный человѣкъ при той умственной безпомощности, которую обнаруживаетъ нашъ современный ребенокъ, не былъ бы способенъ къ борьбѣ за существованіе. Въ области логическаго мышленія и онъ, конечно, былъ очень слабъ, но извѣстные навыки въ поискахъ пищи, въ защитѣ отъ врага и въ нападеніи на него должны были передаваться изъ поколѣнія въ поколѣніе уже въ ту пору, когда человѣкъ еще не сдѣлался существомъ говорящимъ и мыслящимъ. Отъ этого—до—человѣческаго прошлаго, можетъ быть, кое-что дошло и до насъ.

Американскій психологъ, Стенли Голль, основатель „педологіи“, указываетъ на нѣкоторыя особенности дѣтской психики, которыя представляютъ, по его мнѣнію, атавистическіе признаки нашей расы. „Обнаруживающееся въ самомъ раннемъ дѣтствѣ стремленіе хвататься за волосы и бороды взрослыхъ и судорожнымъ образомъ вцѣпляться въ нихъ указываетъ, очевидно, на атавистическое отношеніе къ необходимости, представлявшей антропоидамъ вслѣдствіе ихъ жизни на деревьяхъ крѣпко держаться за волосы родителей“<sup>1)</sup>. Если здѣсь Стенли Голль заходитъ даже слишкомъ далеко, такъ какъ съ такой же цѣпкостью дѣти хватаются за все выдающееся на лицѣ наклонившихся къ нимъ взрослыхъ, за уши и за носъ, какъ и за свѣшивающіеся волосы, то въ другихъ случаяхъ передъ нами, дѣйствительно, почти несомнѣнные случаи атавизма. Одновременно съ появленіемъ зубовъ у ребенка обнаруживается сильное „психическое стремленіе“ пользоваться ими такъ же, какъ звѣри. Какъ животныя, дѣти облизываютъ предметы, чтобы познать ихъ; атавизмъ проявляется у младенцевъ въ упорныхъ попыткахъ скинуть съ себя всякую одежду, въ ихъ страхѣ передъ горящими глазами, скрежещущими или просто большими зубами. Въ высшей степени характерно въ смыслѣ атавистическаго расположенія дѣтей и ихъ отношеніе къ мѣху: дѣти, которыя никогда не видѣли ни кошки, ни собаки, пугаются при видѣ мѣха, при чемъ нѣкоторыя боятся сѣраго мѣха, другія чернаго или пестраго. Полугодовые или восьмимѣсячные младенцы испытываютъ настоящій инстинктивный страхъ, когда имъ показываютъ муфту, боа или даже простой мѣховой воротникъ, и быть можетъ, Стенли Голль правъ, что, какъ страхъ дѣтей передъ мѣхомъ, такъ и особое пристрастіе къ мѣхамъ у нѣкоторыхъ людей являются пережитками тѣхъ временъ, когда человѣкъ жилъ еще очень близко къ животнымъ<sup>2)</sup>. Пережиткомъ же первобытной психики, сближа-

<sup>1)</sup> Статья „Einige Seiten des ersten Ichgeföhls“ въ сборникѣ „Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogie von Dr. G. Stanley Hall.“ 1902. О Стенли Голлѣ см. статью А. П. Нечаева въ „Русской Школѣ“ 1903, № 9.

<sup>2)</sup> Статья Стенли Голла „Eine Untersuchung über die Furcht“ въ томъ же сборникѣ.

ющим ребенка съ животнымъ, является тотъ страхъ, который внушаютъ ему движущіеся предметы. „Самостоятельное движеніе представляется наиболѣе бросающейся въ глаза особенностью животной жизни, и Дарвинъ, Бруксъ и др. описывали страхъ собакъ передъ предметами, которые двигались вслѣдствіе вѣтра или движенія незамѣтной нитки“, (ibid. 414). Перья, летяція по воздуху или шевелящіяся сами собою, сухіе листья, медленно падающіе на землю, и т. под. внушаютъ младенцамъ панической ужасъ. Я не стану останавливаться на дальнѣйшихъ примѣрахъ такихъ атавистическихъ симпатій и антипатій, присущихъ дѣтскому возрасту. Но, конечно, и въ этой области нельзя заходить слишкомъ далеко, не рискуя увлечься собственной фантазіей. Какъ образчикъ таковой, я приведу слова одного англійскаго автора, писавшаго о дѣтской рѣчи. Именно, С. Бекманъ утверждаетъ, говоря о постепенномъ развитіи правильнаго произношенія звуковъ въ дѣтской рѣчи, что это развитіе повторяетъ (*recapitulates*) тѣ формы, которыя когда-то, въ отдаленномъ прошломъ, пережили взрослые индивидуумы той же самой расы. „Индивидуальная дѣтская рѣчь показываетъ, каково было это *дѣтство* языка у цѣлой расы, и словарь современнаго человѣческаго ребенка въ возрастѣ двадцати мѣсяцевъ соотвѣтствуетъ приблизительно рѣчи взрослыхъ до *человѣческихъ* предковъ ребенка“. <sup>1)</sup> Между тѣмъ языкъ есть особенность именно только человѣка.

Не заходя, однако, настолько далеко, чтобы говорить о човѣкоподобныхъ предкахъ современнаго ребенка, мы все-таки имѣемъ право искать аналогичныя его психикѣ явленія въ такихъ духовныхъ особенностяхъ дикарей, которыя имѣютъ несомнѣнное отношеніе къ ихъ рѣчи, и потому будутъ разсмотрѣны въ слѣдующей главѣ. Но, какъ уже указано выше, это только аналогія. По существу между „дикарствомъ“ и дѣтствомъ та принципиальная разница, что первое предполагаетъ установившееся духовное состояніе, тогда какъ дѣтство есть состояніе всесторонняго и непрерывнаго развитія. На вопросъ, для чего надобно дѣтство (*à quoi sert l'enfance*), одинъ изъ новѣйшихъ изслѣдователей дѣтской психологіи, Клапаредъ, отвѣчаетъ: „дѣтство нужно для того, чтобы играть и подражать. Ребенокъ бываетъ ребенкомъ не потому, что не обладаетъ опытностью, но потому, что онъ испытываетъ естественную потребность пріобрѣтать эту опытность. Ребенокъ является юнымъ существомъ не потому, что онъ не выросъ, но потому, что такой инстинктъ заставляетъ его дѣлать все, чтобы вырости... Отроческая дѣятельность, дѣтскій интеллектъ еще вовсе не являются необходимымъ послѣдствіемъ простаго недостатка опыта или развитія, пользуясь вульгарнымъ выраженіемъ. Неудовлетворительность функций недостаточна для того, чтобы создать дѣтскій типъ.“

<sup>1)</sup> S. Buckman. The speech of Children. The Nineteenth Century. 1897.

Такъ напр., коровѣ, конечно, очень многого не хватаетъ въ смыслѣ мыслительныхъ способностей или общественныхъ добродѣтелей, тѣмъ не менѣе, вѣдь это же не ребенокъ. То, что дѣлаетъ извѣстное существо ребенкомъ, заключается не въ томъ фактѣ, что оно мало знаетъ, но въ томъ, что оно желаетъ знать, что оно стремится сдѣлаться большимъ“<sup>1)</sup>. Въ этихъ словахъ прекрасно выражено основное различіе между культурнымъ ребенкомъ и некультурнымъ взрослымъ человѣкомъ, который во многихъ отношеніяхъ такъ и не поднимается выше уровня дѣтской психики. „Ибо ясно, говоритъ Болдуинъ въ уже названномъ мною сочиненіи („Духовное развитіе дѣтскаго индивидуума и человѣческаго рода“ I, 39), что стадіи исторіи человѣческой жизни могутъ быть установлены на основаніи обширнаго ряда наблюденій надъ различными дѣтьми, находящимися въ различныхъ условіяхъ“.

Очень подробно рассмотрѣлъ аналогію между дѣтской и дикарской психикой А. Ф. Чемберленъ,<sup>2)</sup> который, утопивъ свою собственную мысль въ безчисленной массѣ цитатъ, въ концѣ концовъ, повидимому, приходитъ къ ихъ отождествленію. По его мнѣнію, „тѣ же ключи“, съ помощью которыхъ легко проникнуть въ мысли и поступки первобытнаго человѣка, отпираютъ и всѣ двери, ведущія въ область дѣтской жизни. Дѣти и дикари одинаково смотрятъ на невоодушевленный міръ; дѣтскія представленія о предметахъ и явленіяхъ, о солнцѣ, звѣздахъ, бурѣ, представляютъ богатѣйшій матеріалъ для сравненія съ мифологическими вѣрованіями дикарей. Какъ эти послѣдніе, дѣти склонны къ подражанію, такъ же они вспыльчивы, такъ же склонны къ умозаключеніямъ по аналогіи и т. под. И дѣтскія игры и забавы донинѣ воспроизводятъ старыи бытъ народовъ, къ которымъ дѣти принадлежатъ. „Въ настоящее время, когда мы проѣзжаемъ по деревнямъ въ ту пору года, когда у дѣтей всего больше въ ходу игрушечные луки и стрѣлы, мы видимъ, что древнее оружіе, которое у немногихъ дикихъ племенъ все еще занимаетъ свое смертоносное мѣсто на охотѣ и въ битвѣ, стало простымъ переживаніемъ въ видѣ игрушки“ (Тэйлоръ. „Первобытная культура“. 1896. I. 66). Этихъ данныхъ, число которыхъ можно безъ труда увеличить, достаточно для того, чтобы показать, какое значеніе въ исторіи человѣческаго рода принадлежитъ изслѣдованію дѣтскаго духовнаго и физическаго организма. Говоря о такой исключительно человѣческой особенноти, какъ языкъ, мы, конечно, должны удѣлить особенное вниманіе психологіи ребенка.

Литература по психологіи дѣтскаго вопроса на веѣхъ европейскихъ языкахъ громадна и въ цѣли настоящаго изслѣдованія, разумѣется, не

<sup>1)</sup> Ed. Claparède. Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. 4 éd. Paris. 1911, стр. 202—203.

<sup>2)</sup> Дитя. Очерки по эволюціи человѣка, ч. II.

входит обзорніе ея, такъ какъ мнѣ придется ограничиться краткимъ изложеніемъ общаго духовнаго развитія ребенка и вопросами, относящимися спеціально къ языку. Въ примѣчаніяхъ названа литература, которой я пользовался въ настоящемъ очеркѣ <sup>1)</sup>. Остановимся сначала на обзорѣ первыхъ лѣтъ младенчества.

„Новорожденный ребенокъ, по выраженію Вирхова, представляет собою существо, надѣленное только спиннымъ мозгомъ. Это сравненіе тѣмъ болѣе точно, что фізіологическія реакціи нормальнаго новорожденнаго, обладающаго хорошо устроеннымъ мозгомъ, ничѣмъ не отличались бы отъ реакцій такого же ребенка, но только лишенаго головного мозга. Дѣйствительно, любопытно отмѣтить, что фізіологія ребенка безъ мозга совершенно такова же, какъ и у самаго здороваго новорожденнаго младенца: это существо, обладающее только рефлексами. Изъ этихъ рефлексовъ первымъ по времени оказывается крикъ; кромѣ того, слѣдуетъ упомянуть о сосаніи, которое легко можно вызвать, раздраживъ губу новорожденнаго, даже не давая ему груди, или соска, или пальца; таковаго же происхожденія чиханіе, которое происходитъ при щекотаніи слизистой оболочки носа. Извѣстныя болѣе сложныя движенія являются движеніями защиты и даже представляются координированными для достиженія опредѣленной цѣли: если пощекотать или уколоть внутреннюю сторону руки, она сжимается (Cruchet)“. Таковы же и другія рефлекторныя движенія новорожденнаго младенца, который приноситъ съ собою на свѣтъ рядъ инстинктивныхъ движеній <sup>2)</sup>, а также позже обнаруживающихся атавистическихъ склонностей. Насколько у него развиты органы чувства? Кусмауль констатируетъ, что раздраженіе вкуса младенца сахаромъ или хининомъ вызываетъ у новорожденнаго совершенно такія же мимическія движенія, что и у взрослоаго, и притомъ эта реакція обнаруживается не только у дѣтей, родившихся въ нормальный срокъ, но и у такихъ, которыя родились на седьмомъ или восьмомъ мѣсяцахъ; колебалась только индивидуальнo степенъ чувствительности на раздраженіе горькимъ или сладкимъ. Такимъ образомъ, одно

<sup>1)</sup> *Dietrich Tiedemanns. Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. 1787. Изд. 1897. А. Кусмауль. Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. 3 Aufl. 1896. Прейеръ. Душа ребенка, (переводъ съ 7 нѣмецкаго изд.) Спб. 1912. М. W. Shinn. Notes on the development of a Child. 4 части. 1893—99, того же автора Notes on the development of a Child. 1909. Трэси. Психологія перваго дѣтства, рус. пер. 1899. В. Perez. Les trois premières années de l'enfant. 1878. Cruchet. Evolution psycho-physiologique de l'enfant du jour de la naissance à l'âge de deux ans. L'Année psychologique. 1911. Binet et Simon. Le développement de l'Intelligence chez les enfants. Année psychologique. 1908. В. А. Лай. Экпериментальная педагогика 1911. Кромѣ того, см. литературныя указанія въ примѣчаніяхъ.*

<sup>2)</sup> Ср. Прейеръ 105. Shinn 299.

изъ важнѣйшихъ познавательныхъ средствъ для ориентировки въ мірѣ, средство, къ которому постоянно приходится прибѣгать животному, оказывается прирожденнымъ человѣку: съ инстинктивной безошибочностью новорожденный отличалъ вкусное отъ невкуснаго. По мнѣнію Прейера, новорожденные различаютъ различныя качества вкусовыхъ ощущеній. Обращаясь къ чувству осязанія, которое, какъ мы знаемъ изъ данныхъ психологіи глухонѣмыхъ, играетъ также важную роль въ распознаваніи внѣшняго міра, Кусмауль отмѣчаетъ живость реакціи на раздраженія языка, губъ, слизистой оболочки носа, рѣсницъ, ладони и пятки у новорожденнаго. Точно такъ же воспримчивъ младенецъ и къ запахамъ: „сильные запахи, говоритъ Кусмауль, производятъ на новорожденныхъ непріятное впечатлѣніе“. Ребенокъ просыпается, если ему приходится обонять во снѣ сильные запахи, но вскорѣ его чувствительность къ нимъ притупляется. Зрѣніе выражается у новорожденнаго прежде всего раздражимостью на свѣтотыя возбужденія: младенецъ обнаруживаетъ явленія свѣтотобоязни, фотофобіи. По словамъ Кусмауля, уже въ первые часы послѣ рожденія новорожденный расширяетъ или сужаетъ зрачки въ зависимости отъ силы свѣта, падающаго на глазъ. Шиннъ утверждаетъ, что ребенокъ поворачиваетъ голову и глаза къ лампѣ уже въ первую ночь послѣ своего рожденія. Ребенокъ, родившійся на седьмомъ мѣсяцѣ беременности, въ сумерки на второй день своей жизни поворачивалъ голову въ направленіи окна, какъ будто стремился къ свѣту. Такія крошечныя существа, вообще, уже очень индивидуально реагируютъ не только на свѣтотыя раздраженія, но и на теплотыя ощущенія, и обнаруживаютъ большія различія въ душевномъ развитіи. Большинство ихъ держитъ почти постоянно глаза закрытыми и дремлетъ, но бываютъ и такія, которыя часто раскрываютъ глаза и обнаруживаютъ извѣстную живость. Въ этомъ отношеніи любопытны старинныя наблюденія Тидемана, который подмѣтилъ правильно и ту особенность духовной жизни новорожденнаго, что его глаза слѣдятъ за движущимися предметами. Но только, если онъ воспользовался своимъ наблюденіемъ для того, чтобы противопоставить эту способность ребенка равнодушію животнаго ко всему, что не служитъ къ удовлетворенію его физическихъ нуждъ, то онъ былъ, конечно, не правъ, такъ какъ и животное (напр., собака, обезьяна) обнаруживаетъ живой и безкорыстный интересъ къ тому, что происходитъ на его глазахъ. Напротивъ, новорожденный слѣдитъ глазами за движущимся предметомъ съ полной бессознательностью. „Глаза вращаются во всѣхъ направленіяхъ, но не постоянно и не беспорядочно, а такъ, какъ будто бы они ищутъ предметы, но упорно останавливаются они только на движущихся предметахъ.“ Конечно, это еще очень далеко отъ фиксаціи предметовъ взглядомъ въ нашемъ смыслѣ слова. Фиксировать дѣти научаются значительно позже—на третьей-

шестой недѣлѣ<sup>1)</sup>. Чувство слуха остается еще долго бездѣятельнымъ; только на третій день дѣти обнаруживаютъ нѣкоторую воспріимчивость къ громкимъ звукамъ, но эта реакція на звукъ не есть слышаніе въ нашемъ смыслѣ слова. Что касается мускульныхъ ощущеній, то движенія ребенка еще въ утробѣ матери должны оставлять извѣстный слѣдъ въ его психикѣ и готовить пути для будущихъ сознательныхъ и цѣлесообразныхъ движеній. Этотъ вопросъ о „знаніяхъ“, которыя ребенокъ приноситъ съ собою въ жизнь изъ утробнаго существованія, конечно, не имѣетъ здѣсь никакого метафизическаго значенія. Это вопросъ не о прирожденныхъ идеяхъ, но о томъ опытѣ, который человекъ приобрѣлъ еще до своего рожденія. Это отмѣтилъ уже первый изслѣдователь дѣтской психологіи, Тидеманъ. „Ребенокъ охотно оставался распеленутымъ, не охотно и съ видимымъ сопротивленіемъ онъ позволялъ себя запеленать; но въ движеніи его членовъ не обнаруживалось ничего намѣреннаго, за исключеніемъ развѣ болеваго ощущенія, которое ненамѣренно и произвольно приводило тѣло въ безпокойство“. Ту же мысль яснѣе выражаетъ Кусмауль, изъ сочиненія котораго я извлекаю слѣдующія разсужденія: „Довольно сложной оказывается уже психика, если, напр., рука при щекотаніи схватываетъ щекощій предметъ, губы начинаютъ сосать палецъ или сосокъ груди, прикосновеніе хинина вызываетъ извѣстныя мимическія движенія или вѣки смыкаются подъ вліяніемъ падающаго на глаза свѣта. И въ этихъ случаяхъ движеніе сначала совершается непосредственно, какъ рефлексъ ощущенія, но къ ощущенію присоединяется не только сознаніе ощущенія, но и сознаніе выполненнаго движенія; затѣмъ сюда присоединяются мускульныя ощущенія, чувства удовольствія и неудовольствія съ соотвѣствующими стремленіями; отсюда постепенно создаются чувственныя представленія простѣйшаго рода, и наконецъ воля научается сдерживать эти движенія, подчинять ихъ или усиливать: однимъ словомъ, управлять ими въ интересахъ индивидуума. Выше всего стоятъ тѣ движенія, которыя совершаются уже непосредственно послѣ ощущенія, являясь его рефлексами, но требуютъ для своего выполненія представленій и желаній, которыя создаются у насъ подъ вліяніемъ ощущеній. Когда ребенокъ, желая ѣсть, ищетъ пищи, когда онъ поворачиваетъ свою голову въ ту сторону, на которой по его щекѣ провели пальцемъ, схватываетъ этотъ палецъ и принимается сосать его, то эти явленія уже нельзя свести просто къ рефлексамъ ощущенія; мы уже оказываемся вынуждены для объясненія ихъ привлечь ихъ къ дѣлу представленія, вызывающія движеніе. Это уже, несомнѣнно, такіе поступки, источникъ которыхъ слѣдуетъ искать только въ разумѣ, ибо это движенія, совершаемыя съ извѣстнымъ подборомъ

<sup>1)</sup> Ребенокъ Шинна началъ фиксировать предметы на 25 день, а на 33 день внимательно слѣдилъ за движущимся предметомъ и поворачивалъ вслѣдъ за нимъ голову.

средствъ, и индивидуумъ выполняетъ ихъ для того, чтобы осуществить свое желаніе. Въ тотъ моментъ, когда человѣкъ, покидая лоно матери, вступаетъ въ жизнь, онъ уже обладаетъ хорошо устроеннымъ чувствительнымъ аппаратомъ (*sensorium*), дающимъ ему возможность съ помощью внѣшнихъ и внутреннихъ чувствъ узнавать то, что происходитъ внѣ его и въ немъ самомъ. Кромѣ того, онъ обладаетъ большимъ числомъ превосходно организованныхъ, очень сложныхъ двигательныхъ аппаратовъ, машинъ, которыя онъ только долженъ научиться приводить въ движеніе, чтобы пользоваться ими самымъ цѣлесообразнымъ образомъ уже безъ всякой дальнѣйшей посторонней помощи. Но новорожденный не только обладаетъ превосходными орудіями и способностью быстро и легко научиться ихъ употребленію, но онъ начинаетъ уже въ материнской утробѣ пользоваться частью этихъ орудій; несмотря на неблагопріятныя условія мѣста, онъ успѣваетъ уже собрать кое-какой опытъ и стремится примѣнить его къ дѣлу. Совершенно неправильно утверждать, что жизнь новорожденнаго ребенка подобна жизни растенія, какъ это дѣлали извѣстные философы (Гегель) и естествоиспытатели (Херхольдтъ, Нассе и др.). Не подлежитъ сомнѣнію, что человѣкъ является на свѣтъ съ нѣкоторымъ, хотя и темнымъ, представленіемъ о чемъ-то внѣшнемъ, съ извѣстной интуиціей пространства (*Raumanschauung*), со способностью локализовать извѣстныя осязательныя ощущенія, съ извѣстнымъ умѣніемъ управлять своими движеніями. Какъ иначе объяснить, что голодный младенецъ, еще ни разу не накормленный, не только ищетъ груди, но и притомъ ищетъ ее въ той области, которая во время исканія дала ему особенно сильныя осязательныя ощущенія? Этотъ поразительный фактъ можетъ быть понятъ только при слѣдующихъ предположеніяхъ; во-первыхъ, что уже новорожденный приобрѣлъ смутное представленіе о чемъ-то внѣшнемъ, что можетъ устранить непріятное ощущеніе голода или жажды, и что для этой цѣли должно попасть ему въ ротъ; во-вторыхъ, что уже новорожденный оказывается въ состояніи опредѣлить мѣсто, откуда исходило ощущеніе поглаживанія (пальцемъ), и въ третьихъ, что онъ уже научился поворачивать голову по своему произволу въ ту или другую сторону... Осязаніе еще неродившагося ребенка зачастую возбуждается уже въ лонѣ матери; онъ постоянно касается стѣнокъ матки, и члены его собственнаго тѣла часто приходятъ въ соприкосновеніе другъ съ другомъ. Такимъ образомъ, еще неродившееся дитя (плодъ) имѣетъ достаточно возможности постепенно приобрѣсти, руководясь этимъ чувствомъ, темное представленіе о внѣшнемъ мірѣ, а также при нѣкоторомъ упражненіи въ локализациі своихъ осязательныхъ ощущеній извѣстную интуицію пространства. Тѣмъ не менѣе, мы имѣемъ право сомнѣваться въ способности плода приобрѣтать опытъ, и изъ наблюденій надъ дѣтьми, родившимися на седьмой или восьмой мѣсяцы беременности, явствуетъ, что они нерѣдко быстро научаются ловко

сосать, слѣдить, поворачивать голову за умѣренно сильнымъ свѣтомъ и т. д. Изъ изслѣдованій же содержимаго кишечника или желудка плодовъ вытекаетъ внѣ всякаго сомнѣнія, что они проглатываютъ уже въ материнскомъ чревѣ амніотическую жидкость, и потому не представляется невѣроятнымъ, что эта послѣдняя преслѣдуетъ цѣли питанія, и какимъ-то образомъ удовлетворяетъ жажду. Правда, она имѣетъ отвратительный вкусъ, но такъ какъ она не во всякое время обладаетъ одинаковыми свойствами, то и она, вѣроятно, способна иногда возбуждать чувство вкуса. И мы имѣемъ полное основаніе предполагать, что отъ времени до времени плодъ изливаетъ въ нее содержимое своего мочевого пузыря. Такимъ образомъ, уже во чревѣ матери плодъ обладаетъ источниками опыта, и если новорожденный приходитъ въ сильное возбужденіе отъ голода и жажды, и живо выражаетъ свое желаніе пить, то, вѣроятно, онъ руководится *воспоминаніемъ*, которое заставляеть его искать питательныхъ соковъ внѣ его и направлять эти поиски въ ту сторону, откуда онъ получаетъ явственные признаки существованія чего-то внѣшняго. Но только мы не должны представлять себѣ дѣло такъ, какъ будто бы уже новорожденный оказывается въ состояніи совершать волевые акты, связанные съ яснымъ самосознаніемъ и опредѣленные силлогизмами. Этому человѣкъ научается очень поздно и очень трудно. Передъ нами, несомнѣнно, инстинктивные дѣйствія, которыя вытекаютъ съ необходимостью изъ ассоціаціи извѣстныхъ ощущеній или желаній и простыхъ чувственныхъ представленій, сопровождаемыхъ сознаніемъ, которое едва-ли можетъ быть болѣе отчетливымъ, нежели у взрослога человѣка, дѣйствующаго въ полуснѣ... Въ то время, какъ чувство осозанія, а также, вѣроятно, вкусъ и чувства голода и жажды доставляютъ человѣку уже въ утробной жизни ощущенія и представленія, съ которыми связывалось упражненіе извѣстныхъ мускульныхъ аппаратовъ рукъ, шейныхъ мускуловъ, орудій сосанія и глотанія,—только уже послѣ рожденія его зрѣніе, слухъ и обоняніе доставляютъ ребенку ощущенія и представленія. Въ первыя недѣли жизни чувства слуха и обонянія не могутъ доставить еще никакихъ представленій. Но образованіе представленій съ помощью зрѣнія происходитъ, повидимому, скорѣе; по крайней мѣрѣ зрѣніе возбуждается чаще и живѣе и зачастую вызываетъ чувства удовольствія и неудовольствія. Я видѣлъ, какъ т. наз. семимѣсячный младенецъ уже на второй день послѣ рожденія искалъ сумеречнаго свѣта и поворачивалъ голову по направленію къ нему. Связанное со свѣтовымъ ощущеніемъ чувство удовольствія заставляло его совершить это движеніе, которое уже не можетъ быть сведено къ непосредственному рефлексу. Новорожденный уже въ первые дни попеременно закрываетъ и открываетъ глаза. Я думаю, что эту забаву его слѣдуетъ объяснить слѣдующимъ образомъ. Когда младенецъ закрываетъ глаза, то ничтожное количество свѣта проникаетъ черезъ его вѣки, которые отъ этого полу-

чаютъ пріятное возбужденіе и вызываютъ дѣятельность мускула, поднимающаго верхнее вѣко. Но едва его коснется яркій свѣтъ, глазъ быстро закрывается снова. Вскорѣ retina опять отдыхаетъ, умѣренный свѣтъ, который проникаетъ черезъ вѣки, снова доставляетъ ей пріятное возбужденіе, и дитя опять открываетъ глаза, и т. д. Такимъ способомъ младенецъ постепенно пріучается къ употребленію глазныхъ мускуловъ и управленію ихъ движеніями, которыя, какъ онъ уже сознаетъ, сопровождаются осязательными и, несомнѣнно, также мускульными ощущеніями. При такихъ упражненіяхъ, конечно, возникаютъ и простѣйшія чувственные представленія о свѣтѣ и мракѣ". (Kussmaul. 48—56). Такъ совершается умственная жизнь новорожденнаго. Какъ мы видимъ, съ такимъ же разбуженнымъ чувствомъ вкуса и т. под. должны являться на свѣтъ и высшія животныя. Если у младенца первыя рефлекторныя движенія сопровождаются ощущеніемъ выполненія, то вѣдь то же самое должно происходить и у животнаго. Такимъ образомъ никакихъ особенностей психической жизни, которыя служили бы предварительной ступенію къ развитію человѣческой рѣчи, у новорожденнаго младенца не наблюдается, въ такой же мѣрѣ, какъ и у новорожденнаго животнаго. Только это послѣднее становится гораздо скорѣе самостоятельнымъ существомъ, чѣмъ человѣкъ. Въ возрастѣ отъ трехъ до четырехъ мѣсяцевъ, по анализу Крюше, ребенокъ уже различаетъ на разстояніи 4-5 метровъ людей и нѣкоторые предметы; извѣстныя дѣйствія, для совершенія которыхъ необходимо знакомство съ разстояніями, отъ совершаетъ безошибочно: такъ, онъ подноситъ палецъ ко рту, хватаетъ одной рукой пальцы другой и т. под. Руки его, когда онъ распеленатъ, находятся въ постоянномъ движеніи, за которымъ дитя пристально наблюдаетъ. Въ специальной главѣ, названной интересомъ къ смотрѣнію (*interest in seeing*), Шиннъ отмѣчаетъ, что на 25 день его дитя обнаружило несомнѣнное удовольствіе и вниманіе при созерцаніи освѣщенной поверхности. „Съ этого времени до четвертаго мѣсяца почти исключительно лица привлекали его вниманіе; на пятой недѣлѣ оно начало смѣяться, смотря на лица; впервые я замѣтилъ это на 32 день, и мнѣ разъ сказали, что ребенокъ не только смѣялся, но просто хохоталъ, уставившись въ тотъ же самый день глазами на лицо отца. Съ этихъ поръ его взглядъ былъ постоянно устремленъ на наши лица, когда мы разговаривали или играли съ нимъ, при чемъ иногда дитя обнаруживало живѣйшій интересъ, выпрямляя грудку, двигая руками и ногами и т. п. Насколько этотъ интересъ возбуждался лицомъ и насколько голосомъ, я не могу сказать. На 42 день его жизни мать увидѣла тѣ же самыя проявленія интереса со стороны ребенка, которыя были вызваны лучами солнца на бѣлой поверхности, но я до третьяго мѣсяца, до 63 дня, не замѣчалъ, чтобы этотъ интересъ возбуждался чѣмъ-либо инымъ, кромѣ лица, и лишь съ этого времени такое же возбужденіе вызывалось цвѣт-

ными полосами". Въ это время, вообще, пробуждается у ребенка вниманіе и къ предметамъ въшпняго міра, и погремушка становится объектомъ его интересовъ. Качаясь надъ его постелью, эта игрушка вызываетъ у дитяти желаніе схватить ее, и эти попытки сопровождаются уже извѣстными звуковыми разряженіями энергіи: младенецъ что-то щебечетъ, выкрикиваетъ и т. под. Развивается у него и слухъ. „Уже съ первыхъ недѣль жизни кричащее дитя успокаивается подѣ впечатлѣніемъ того или другого звука, голоса кормилицы или окружающихъ, свиста, музыкальнаго инструмента; по крайней мѣрѣ, оно сразу останавливается, что доказываетъ, что оно услышало эти звуки. Но только начиная съ третьяго или четвертаго мѣсяца, ребенокъ распознаетъ, съ какой стороны донесся до него замѣченный имъ звукъ; тогда онъ поворачиваетъ голову и глаза въ томъ направленіи, откуда онъ услышалъ звукъ, старается поднять голову на 2-3 сантиметра надъ подушкой и повернуть поднятую голову направо или налево, въ зависимости отъ случая. Привычка видѣть человѣка, производящаго шумъ или свистъ, всегда на одномъ и томъ же уровнѣ дѣлаетъ то, что звуки, доносящіеся выше или ниже, сравнительно съ этимъ уровнемъ, сначала плохо локализируются; но это воспитаніе совершается скоро: оно почти заканчивается къ четвертому мѣсяцу“. По утверженію Шиннъ, слуховыя впечатлѣнія становятся доступны младенцу уже на 6 день жизни, если не раньше, но раньше 23-го дня они не вызываютъ отчетливой реакціи. Съ 57-го дня дитя начинаетъ распознавать направленіе, откуда исходитъ звукъ, и это особенно важно, такъ какъ способность распознавать направленіе и уровень звуковъ, которые слышитъ ребенокъ, является необходимой ступенью для возникновенія рѣчи, такъ какъ иначе вмѣсто звуковъ, вмѣсто словъ, человѣкъ слышалъ бы только безсвязный шумъ. Такимъ образомъ, образованіе слуховыхъ словесныхъ представленій (правда, еще не понимаемыхъ, какъ слова) предшествуетъ возникновенію двигательныхъ образовъ: ни крикъ, ни инстинктивное щебетаніе, слишкомъ неопредѣленное и измѣнчивое, не оставляютъ въ сознаніи такихъ слѣдовъ, которые могли бы служить матеріаломъ для собственныхъ попытокъ издаванія звуковъ, артикулированныхъ въ видѣ слова или его элементовъ. Это только упражненія дыханія, голосовыхъ связокъ и органовъ артикуляціи звуковъ,— упражненія, необходимыя для *будущаго* развитія языка, но въ *настоящемъ* еще не представляющія матеріала для него. Точно также и въ развитіи разума младенецъ 3-4 мѣсяцевъ еще не выходитъ изъ стадіи предварительнаго накопленія силъ; онъ кое-что распознаетъ, уже иногда пытается подражать, уже явственно радуется или огорчается. Прорѣзыванію зубовъ Тидеманъ приписывалъ огромное интеллектуальное значеніе: руки, которыми младенецъ прежде мало пользовался, такъ какъ въ этомъ не было надобности, теперь все тянутся ко рту, нащупываютъ болящее мѣсто. Такъ создаются новыя представленія.

Къ восьми мѣсяцамъ ребенокъ достигаетъ уже значительнаго прогресса. Онъ успѣлъ вполне освоиться съ употребленіемъ своихъ рукъ и теперь забавляется уже не пальцами, но игрушкой, ключами, одѣяломъ: однимъ словомъ, всѣмъ, что можетъ схватить руками; особенно же онъ любитъ ловить собственныя ноги, сбрасывая съ нихъ всякое покрывало. Вѣроятно, инстинктивно онъ совершаетъ рядъ движеній, которыя содѣйствуютъ пока сидѣнію безъ посторонней помощи, а потомъ и ходьбѣ. Но рядомъ съ этимъ у младенца развиваются и умственныя способности. „Подражательность не подлежитъ сомнѣнію; ребенокъ протягиваетъ обѣ руки навстрѣчу тому, кто протягиваетъ руки ему, или поднимаетъ ихъ вверхъ, если продѣлать тотъ же жестъ передъ нимъ. Если ему говорятъ *a* или *па*, или *та*, онъ внимательно, очень серьезно смотритъ на того, кто это произноситъ, и отчетливо произноситъ самъ сходное или сосѣднее слово, напр. вм. *па—та* и наоборотъ; можно продѣлать тотъ же опытъ и на разстояніи, произнося громкимъ голосомъ гласный *a* или простой слогъ со звукомъ *a*; рѣдко случается, что ребенокъ не попытается повторить услышанный звукъ, не видя человѣка“. (Cruchet). Развитие памяти въ этомъ возрастѣ обнаруживается и въ той радости, съ какой ребенокъ тянется къ любимымъ людямъ, которыхъ онъ не видалъ нѣкоторое время, иногда цѣлыя недѣли. Этимъ замѣчаніемъ о памяти я здѣсь ограничусь, такъ какъ къ развитію отдѣльныхъ умственныхъ способностей въ дѣтскомъ возрастѣ еще придется вернуться въ дальнѣйшемъ изложеніи. Здѣсь, въ схематическомъ обзорѣ общаго развитія младенца, достаточно отмѣтить, что въ возрастѣ семи-восьми мѣсяцевъ ребенокъ обнаруживаетъ уже вполне дифференцированныя чувства радости, гнѣва, страха, зависти и т. под. Онъ оказывается способенъ уже и къ извѣстной дисциплинѣ и удерживается отъ шалостей, вспомнивъ о запретѣ.

Около года нормальный ребенокъ начинаетъ уже ходить: сначала онъ привыкаетъ садиться самъ, потомъ передвигается на четверенькахъ, потомъ онъ учится становиться на ноги и стоять, придерживаясь за какой-нибудь предметъ, наконецъ онъ пріобрѣтаетъ послѣдній важный навыкъ, и уже стоитъ, ни за что не держась. Около года или 15 мѣсяцевъ весь этотъ сложный процессъ остается, обыкновенно, уже позади, и рѣчь младенца пріобрѣтаетъ характеръ сознательнаго произнесенія отдѣльныхъ слоговъ или двусложныхъ словъ для обозначенія предметовъ и чувствъ. Подражательность пріобрѣтаетъ различныя формы: отчасти это подражательность бессознательная, какъ въ первый періодъ, т. е. простое повтореніе воспринятыхъ зрѣніемъ чужихъ дѣйствій, отчасти уже цѣлесообразное приспособленіе къ требованіямъ жизни съ помощью наиболѣе совершеннаго воспроизведенія чужихъ цѣлесообразныхъ дѣйствій. Въ этомъ же возрастѣ наблюдается и начало человѣческой личности. Ребенокъ, который до того времени былъ покорнымъ предметомъ въ рукахъ воспита-

телей, теперь уже обнаруживает неудовольствие по поводу тѣхъ или другихъ подробностей своего обихода, сердится, когда его одѣваютъ или причесываютъ; и къ людямъ онъ начинаетъ относиться по разному: къ инымъ съ нескрываемой симпатіей, къ другимъ съ такой же антипатіей. При этомъ годовалый ребенокъ уже, несомнѣнно, сознаетъ свою привлекательность для нѣкоторыхъ людей, рисуется и позируетъ. Онъ держится иногда „неестественно“, — лучшее доказательство того, что въ немъ уже пробудилась личность.

Къ двумъ годамъ ребенокъ становится уже маленькимъ человѣкомъ. Онъ не только хорошо ходитъ, но и бѣгаетъ, прыгаетъ, качается на ногахъ или пробуетъ танцевать, взбирается по лѣстницамъ и осторожно спускается съ нихъ. По прежнему и даже еще въ большей степени онъ любитъ подражать взрослымъ, а иногда даже и животнымъ, въ чемъ обнаруживается сильное стремленіе узнавать новое. Словарь его еще очень скуденъ, но все же онъ уже можетъ сложить коротенькую фразу въ два-три своеобразно расположенныя слова. Однако, потребность сообщаться съ посторонними въ ребенкѣ уже очень сильна, и за неимѣніемъ словъ, онъ прибѣгаетъ къ жестамъ, хватаетъ взрослыхъ за платье и подводитъ ихъ къ шкапу съ игрушками или буфету. На картинкахъ онъ распознаетъ знакомые ему предметы и при видѣ изображеній, которыя возбуждаютъ въ немъ сильныя эмоціи, выражаетъ свое чувство восхищенія смѣхомъ, подражаніемъ крику животного, нарисованнаго на картинкѣ, и т. под. Нравственная жизнь также пробуждается, принимая перѣдко несимпатичныя формы сознательнаго эгоизма, лукавства, злобы, иногда же выражаясь трогательными проявленіями любви и состраданія. Въ этомъ возрастѣ уже обнаруживается очень ярко та психическая неустойчивость, которая, вообще, свойственна дѣтскому возрасту, какъ и духовной жизни низшихъ человѣческихъ расъ. Быть можетъ, къ двумъ годамъ уже намѣчаются и такія особенности характера, которыя присущи разнымъ поламъ. „Еще до истеченія двухъ лѣтъ маленькая дѣвочка, которая едва умѣетъ стоять на ногахъ, обладаетъ болѣе нѣжными, мягкими, округленными жестами; она овладѣваетъ предметами съ меньшей порывистостью и ласкаетъ ихъ съ большей нѣжностью. Она отличается особеннымъ пристрастіемъ къ кукламъ, вѣчно прячется за юбки матери, играетъ въ материнство. Стоитъ взглянуть, какъ отвѣчаетъ двухлѣтній мальчуганъ на вопросъ, не дѣвочка-ли онъ. Онъ отвѣчаетъ отрицательно или вовсе не отвѣчаетъ, всѣмъ своимъ видомъ обнаруживая отрицательный отвѣтъ: въ немъ уже пробудилась гордость самца“. (Cruchet).

Трехлѣтній ребенокъ не только повторяетъ чужія отдѣльныя слова, но можетъ повторять и фразы въ 6 слоговъ, и двѣ какія-нибудь однозначныя цифры (3-7, 6-4). На картинкѣ его не столько интересуется сюжетъ, сколько признаніе въ изображаемомъ предметѣ знакомаго ему.

Трогательная картинка, изображающая старика съ дочерью, замерзающих на скамейкѣ парка, или тюремнаго узника, взобравшагося на постель къ окну, или двухъ бѣдняковъ, старика и мальчика, перевозящихъ свой скудный скарбъ, въ гололедицу, на ручной тележкѣ,—такія картинки (онѣ воспроизведены въ статьѣ Бине и Симона „Le développement de l'intelligence“ *Année psych.* 1911) интересуютъ трехлѣтняго ребенка не сюжетомъ, но тѣмъ, что на нихъ изображены „господинъ“, „дама“, „папа“, „телѣжка“, „мальчикъ“ и т. под. Передъ интересомъ нахождения знакомыхъ предметовъ совершенно отступаетъ на задній планъ интересъ къ тому, что дѣлаетъ этотъ найденный „дядя“: ребенокъ скажетъ „постель“, „столъ“, но не отвѣтитъ: „онъ спитъ“. Иногда происходитъ перечисленіе нарисованныхъ предметовъ: на картинѣ, изображающей тюремную камеру, „два стола, стулъ, постель, человекъ“, на картинѣ перевозки мебели бѣдняками: „телѣга, господинъ, ведро, корзинка“, на картинѣ замерзанія ночью старика и дочери: „господинъ, дама, скамейка“. Это, дѣйствительно, пока еще исключительно процессъ „отожествленія предметовъ“, конечно, въ высшей степени важный для развитія всей духовной жизни человекѣ и въ томъ числѣ языка.

Въ четыре года ребенокъ уже долженъ умѣть называть предметы своего обихода; въ трехлѣтнемъ возрастѣ эта задача не всегда удается. Въ этомъ возрастѣ дитя уже должно умѣть говорить, и за дальнѣйшимъ его погоднымъ развитіемъ, которое доведено въ названной статьѣ Бине и Симона до 13 лѣтъ, я уже не стану здѣсь слѣдить. Вмѣсто этого я обращаюсь къ изученію развитія въ дѣтскомъ возрастѣ тѣхъ способностей, которыя необходимы и для возникновенія языка, и остановлюсь на дѣтской психикѣ въ томъ возрастѣ, когда ребенокъ еще не способенъ говорить. Особенностью душевной жизни ребенка, которая сближаетъ его съ животной, заключается въ „аффективномъ“ ея характерѣ: иными словами, въ томъ, что логическій элементъ отступаетъ на задній планъ передъ чувствами, раздраженіями чувствительной стороны человекѣ, эмоціями. Анализъ воспоминаній о дѣтствѣ даетъ весьма поучительную въ этомъ отношеніи картину. Въ нашей и въ другихъ литературахъ имѣется весьма цѣнный матеріалъ для изученія вопроса о томъ, какой характеръ (по крайней мѣрѣ, по воспоминаніямъ взрослыхъ) имѣетъ дѣтская жизнь. Было бы очень интересно пересмотрѣть и проанализировать этотъ матеріалъ, но такая задача, разумѣется, выходитъ изъ рамокъ настоящаго изслѣдованія, и я ограничусь немногими замѣчаніями. Французскій психологъ, Дюгасъ, посвятилъ любопытную статью аффективнымъ воспоминаніямъ своего дѣтства<sup>1)</sup>. „Я вижу себя около матери, которая говоритъ со мной такимъ тономъ, какимъ родители говорятъ исключительно съ дѣтьми,

<sup>1)</sup> *L. Dugas. Mes souvenirs affectifs d'enfant. Revue Philos.* 1909, т. 68.

когда имъ нужно обратиться къ нимъ, какъ къ взрослымъ. Мать моя умираетъ и чувствуетъ, что ей не спастись; она жалѣетъ меня и себя самое и говорить мнѣ: „Если твоя мама умретъ, ты будешь ее вспоминать“? Должно быть, она произнесла эти слова безразличнымъ голосомъ, потому, что она не хотѣла волновать меня своимъ видомъ; быть можетъ, она и дѣйствительно не была какъ-нибудь особенно взволнована въ эту минуту; можетъ быть, она предложила мнѣ этотъ вопросъ, дѣйствительно, потому, что хотѣла *узнать*. Но нужно полагать, что она пожалѣла о томъ, что задала мнѣ этотъ вопросъ, когда увидѣла, какой тревожный и вопросительный взглядъ я бросилъ на нее, какой смущенный видъ у меня явился. Я не думаю, что какъ-нибудь особенно разнѣжился, что, напр., бросился въ ея объятія; я подчинился вліянію ея спокойнаго естественнаго тона, и мнѣ въ голову не пришло, что она ждетъ отъ меня чего-нибудь большаго, какого-нибудь слова или, по крайней мѣрѣ, жеста, который обнаружилъ бы привязанность. Тогда моя мать, должно быть, сказала, тихонько отстраняя меня отъ себя: „Ну, теперь, милый, иди играть на дворъ“! И я пошелъ вдоль стѣнки, но не игралъ, а только притворился что играю, копаясь въ стѣнѣ палочкой, чтобы придать себѣ видъ спокойнаго человѣка. Потомъ я глубоко задумался по поводу того, что услышалъ. Боязни потерять мать я противопоставлялъ упорный ребяческій оптимизмъ; я признавалъ эту боязнь пустой и неосновательной. Но достаточно было, чтобы она опредѣленно формулировалась, чтобы она больше не выходила у меня изъ головы. Я представлялъ себѣ возможность несчастія, что я буду мальчикомъ безъ мамы; вѣдь сама мама сказала мнѣ объ этомъ, и меня охватило чувство полной покинутости, совершеннаго одиночества. Въ этотъ день было, вѣроятно, воскресенье: домъ былъ пустъ, на дворѣ никого не было. Должно быть, была осень, сѣрое небо, въ саду не было зелени. Но этого послѣдняго я твердо установить не могу; пожалуй, я этого и не помню; мнѣ только такъ кажется, я такъ предполагаю; можетъ быть, я уже впоследствии присоединилъ въ своемъ воображеніи пейзажъ, который соотвѣтствовалъ состоянію моей души. Единственная вещь, которую я помню твердо, это то, что *идея* сиротства, нѣтъ, даже просто смутный страхъ, вызванный этой идеей, которую я плохо понималъ, проникла въ меня, поразила меня до остолбенѣнія, подавила меня, наполнила меня чувствомъ какой-то неопредѣленной печали. Это было чувство, которое доминировало надъ всѣми моими воспоминаніями, которое ихъ вызывало, заставляло подниматься, группировало ихъ и опредѣляло. Въ сущности говоря, единственное, что осталось въ моемъ воспоминаніи, это чувство. Я не помню рамокъ, въ которыхъ разыгралась эта сцена; я вижу только уголь двора или, точнѣе, уголь стѣны, передъ которой я остановился и задумался; я вижу только, но смутно и очень спутанно, силуэтъ моей матери, которая сидѣла на низкомъ креслѣ, а я

передъ ней стоялъ; я знаю, что она была одѣта въ домашнемъ неглижѣ, и что мнѣ было бы пріятнѣе, если бы она была одѣта хорошо. (У дѣтей бываютъ такія идеи среди самыхъ серьезныхъ мыслей). Но остальное, рѣшительно все остальное, я только угадываю, восстанавливаю, и именно припомнившееся чувство руководить мной въ этой работѣ восстановления, воображенія, которую я не смѣшиваю съ самостоятельнымъ пробужденіемъ настоящихъ воспоминаній. Восстановленіе, совершенное съ помощью воображенія, остается чрезвычайно скуднымъ. Такъ, напр., совершенно ускользають отъ меня черты лица моей матери; я даже не пытаюсь восстановить ихъ въ своей памяти, такъ я убѣжденъ, что не могу сдѣлать это, до такой степени мнѣ не хватаетъ мнемоническихъ данныхъ; точно также я не воображаю себѣ звука ея голоса; у меня осталось только общее представленіе (*une vision*) или схематическій и отвлеченный образъ, *какой-то*, или вѣрнѣе *никакой*. Такимъ образомъ, это воспоминаніе дѣтства свелось къ самымъ немногимъ чертамъ, какія только можно представить; его психологическій интересъ, можно сказать, заключается въ самой скудости его. Это воспоминаніе смутное, лишенное образовъ или представленій въ собственномъ смыслѣ слова“.

Этотъ мастерской анализъ типическаго дѣтскаго воспоминанія обнаруживаетъ, какъ бѣдна психическая жизнь ребенка сравнительно съ жизнью взрослого познавательными элементами, какъ скудно даже воображеніе ребенка. Аффективная сторона имѣетъ настолько сильный перевѣсъ передъ дѣятельностью ума въ жизни дитяти, что на почвѣ того или другого чувства развивается и эта послѣдняя дѣятельность. У иныхъ людей этотъ родъ памяти преобладаетъ и впоследствии, у другихъ получаютъ перевѣсъ представленія о предметахъ, мысли, и они-то находятъ свое выраженіе въ памяти о прошломъ. Но, какъ глубоко залегишимъ въ интеллектъ челоуѣка наслѣдіемъ прошлаго, ребенокъ живетъ прежде всего чувствами и ихъ велѣніями.

Анализъ Дюгаса подтверждается воспоминаніями, правда, менѣе систематичными и полными, другихъ писателей, особенно беллетристовъ. Въ русской литературѣ мы находимъ, напр., весьма цѣнные для психологіи автобіографическія замѣтки Карамзина. Его воспоминанія о матери отличаются тѣмъ же аффективнымъ характеромъ, что и у Дюгаса. „Душа Леонова образовалась любовью и для любви... Любовь питала, согрѣвала, тѣшила, веселила его; была первымъ впечатлѣніемъ его души“. „Сколько разъ въ день, въ минуту, нѣжная родительница цѣловала его, плакала и благодарила Небо, сколько разъ и онъ маленькими своими рученками обнималъ ее, прижимаясь къ ея груди; голосъ его тверже и тверже проносился: „Люблю тебя, маменька“! Эта утрированная чувствительность въ духѣ литературной школы слишкомъ ярко подчеркиваетъ фактъ аффективныхъ переживаній дѣтскаго возраста, но самый фактъ переданъ вѣрно. „Об-

разъ твой священный, милый въ груди моей напечатлѣнъ и съ чувствомъ въ ней соединенъ“, восклицаетъ Карамзинъ (см. изслѣдованіе В. В. Сиповскаго „Н. М. Карамзинъ, авторъ Писемъ русскаго путешественника“. 1899). Приведу еще нѣсколько данныхъ изъ нѣмецкой литературы. <sup>1)</sup> Такъ, Л. Рихтеръ, извѣстный нѣмецкій художникъ, рассказываетъ слѣдующее: „Однимъ изъ самыхъ раннихъ моихъ воспоминаній является визитъ къ дѣдушкѣ Мюллеру, у котораго была маленькая лавка и домъ съ очень большимъ садомъ. По дорогѣ къ дѣдушкѣ мы проходили мимо одного дома, передъ которымъ лежалъ прекрасный лугъ съ массой голубыхъ колокольчиковъ и бѣлыхъ астръ. Этотъ лугъ до такой степени завладѣлъ моимъ вниманіемъ, что я просто не могъ двинуться съ мѣста. Когда же я пришелъ къ дѣдушкѣ и бабушкѣ, получилъ сладкаго и бѣгалъ рысцою передъ домомъ, а было мнѣ тогда года три, мнѣ опять вспомнились прекрасныя астры“. Это воспоминаніе восходитъ къ трехлѣтнему возрасту, какъ и „первое настоящее“ воспоминаніе Генриха Зейделя („Von Perlin nach Berlin“) о слонѣ, между ногъ котораго пробѣгалъ пони, и о деревенскихъ мальчишкахъ. Аффективный характеръ этихъ воспоминаній обнаруживается вполне отчетливо именно въ воспоминаніяхъ объ этихъ послѣднихъ. „Городскіе мальчишки были народъ, на который я привыкъ смотрѣть со смѣшаннымъ чувствомъ ужаса и презрѣнія. Необычайная увѣренность ихъ осанки, благородная дерзость, съ которой они смотрѣли на меня и критиковали меня, высокомеріе, которое обнаруживалось во всѣхъ ихъ рѣчахъ и поступкахъ—я видѣлъ, что они не считались даже съ силой закона и смѣялись надъ полиціей: однимъ словомъ, все это, вмѣстѣ взятое, создавало въ моей душѣ почтительную робость, которая была проникнута нѣкоторымъ страхомъ. И вотъ однажды, когда я шелъ съ родителями вдоль рва, наполненнаго водой, мимо насъ прошелъ стоящій представитель этого рода людей, съ руками въ карманахъ штановъ и съ шапкой набекрень. Такъ какъ я шелъ у края рва, то, проходя мимо, онъ обратился ко мнѣ съ такимъ добродушіемъ, какого я никогда не ожидалъ отъ этого жестокосерднаго племени молодыхъ героевъ, и сказалъ: „ну, ты, смотри, не упади въ канаву“. Это снисхожденіе меня и подняло въ своихъ глазахъ, и тронуло, и хотя я съ тѣхъ поръ не видѣлъ этого мальчика, однако я никогда не могъ забыть объ его благородствѣ“.

Итакъ, первыя душевныя переживанія человѣка отличаются очень скуднымъ познавательнымъ содержаніемъ. Міръ является ребенку не какъ *объектъ* познанія, но какъ *субъектъ*, вызывающій въ немъ постоянно извѣстныя чувства, то пріятно возбуждающія, то угнетающія, подавляющія

<sup>1)</sup> Они собраны въ книгѣ „Von der Kinderseele. Beiträge zur Kinderpsychologie aus Dichtung und Biographie, herausgegeben von Gertrud Bäumer und Lili Droscher“. Leipzig. 1908.

его. Въ этомъ отношеніи душевный міръ младенца едва-ли значительно разнится отъ пассивной психики животнаго.

Какъ уже было указано выше, ребенокъ въ три года съ трудомъ распознаетъ на картинѣ предметы, и названіе самыхъ обыкновенныхъ вещей оказывается для него своего рода умственнымъ подвигомъ. И тѣ воспоминанія, которыя были приведены выше, восходятъ къ тому же возрасту, къ тремъ—четыремъ годамъ. Съ этой поры, повидимому, и возникаетъ активная умственная дѣятельность у ребенка, и языкъ его приобретаетъ для своего развитія необходимыя психологическія основанія. Познавательная сторона духовной жизни ребенка получаетъ свои первыя возбужденія изъ области внѣшняго міра въ видѣ извѣстнаго чувства или категоріи чувствъ. Какая изъ этихъ категорій первична? Если принять во вниманіе, что чувство удовлетворенія, отсутствіе боли, голода, жажды, даетъ организму состояніе равновѣсія, спокойствія, а неудовлетвореніе насущнѣйшихъ потребностей организма вызываетъ крикъ и слезы, то нельзя сомнѣваться, что изъ своей апатіи „душа“ ребенка выводится именно чувствами неприятными. Инстинктивное „воркованіе“, сопровождающее движенія довольнаго, распеленатаго и барахтающагося ребенка, не есть выраженіе сознаннаго чувства, но инстинктивный спутникъ разряженія энергіи. Другое дѣло чувства неприятныя, связывающіяся прежде всего съ жадностью грудного младенца. Онъ ѣстъ до пресыщенія, больше, чѣмъ велѣлъ бы ему простой инстинктъ самосохраненія. Онъ проявляетъ живые признаки гнѣва, если грудь его кормилицы слишкомъ бѣдна молокомъ; если къ кормящей его обыкновенно груди приложенъ иной ребенокъ, онъ обнаруживаетъ явные признаки гнѣва<sup>1)</sup>. Но особенно значительный познавательный элементъ несетъ съ собою чувство страха. „Страхъ необходимъ потому уже, что онъ представляетъ собою корень многихъ изъ сильнѣйшихъ интеллектуальныхъ интересовъ. Никогда какой-нибудь предметъ не обладаетъ такой заманчивостью для ребенка, какъ въ то мгновеніе, когда онъ побѣждаетъ свой страхъ передъ нимъ. Одно изъ главныхъ побужденій къ познанію и наукѣ заключается въ преодоленіи страха, и многія вещи, которыя теперь намъ особенно близки, прежде казались особенно страшными. Сознаніе, что извѣстный страхъ уже не владѣетъ нами, но что мы владѣемъ имъ, доставляетъ намъ счастливое чувство своей силы. Даже любовь можетъ возникать изъ нѣкоторой боязливости“ (Stanley Hall. 435).

Страхъ необходимъ прежде всего потому, прибавляетъ тотъ же изслѣдователь, что онъ пригвождаетъ вниманіе и воспитываетъ способность сосредоточиваться. Такимъ образомъ, переходъ отъ первичныхъ чисто пассивныхъ состояній сознанія, какія составляютъ духовную жизнь

<sup>1)</sup> G. Compaire. L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. 3-ème éd. 1903 глава V. Les premières émotions et leur expression.

младенца въ первые мѣсяцы его жизни, къ состояніямъ активнымъ создается въ значительной мѣрѣ чувствомъ страха. *Неизвѣстное, новое и темнота*: вотъ что возбуждаетъ всего раньше и всего сильнѣе страхъ у дѣтей; перестать бояться—значить, *узнать* то новое, что прежде казалось неизвѣстнымъ, а потому и страшнымъ. Совершенно естественно, что сознание ребенка возбуждается внѣшними раздраженіями. Его душевная жизнь отличается первоначально пассивнымъ характеромъ, пассивнымъ запоминаніемъ и реакціей на извѣстныя возбужденія. Съ пробужденіемъ любопытства дитя вступаетъ уже въ новый фазисъ своего развитія, который характеризуется активнымъ отношеніемъ къ дѣйствительности, стремленіемъ узнать внѣшній міръ и овладѣть имъ. Конечно, для возникновенія запаса самыхъ первоначальныхъ знаній объ этомъ мірѣ ребенокъ долженъ обладать прирожденной способностью къ ассоціациямъ представленій. Память возникаетъ у младенца очень рано. По словамъ Пере, „число настоящихъ пріобрѣтеній, которыя дѣлаетъ маленькій ребенокъ, и его личныхъ воспоминаній оказывается значительнымъ уже въ возрастѣ нѣсколькихъ мѣсяцевъ отъ рожденія. Въ три съ половиной мѣсяца Марія различаетъ уже нѣкоторыя части своего тѣла. Когда мать спрашиваетъ ее: гдѣ твои ножки, она въ нерѣшительности сначала водитъ глазами справа налево, а потомъ, сгибая шею, устремляетъ ихъ на ноги. То же самое она дѣлаетъ съ платьемъ, которое она принимаетъ, повидимому, за часть своей личности. Она играетъ со своей матерью, ласкаетъ ее; когда та прижимается къ ней щекой, малютка трогаетъ своими неловкими ручками материнское лицо, ощупываетъ его и хватается съ ясновыраженнымъ желаніемъ показать свою нѣжность. По выраженію ея матери, она болтаетъ съ цвѣтами. Она питаетъ настоящую страсть къ цвѣтамъ, особенно къ самымъ яркимъ. Стоитъ ей показать раскрашенную картинку, чтобы она подскочила на мѣстѣ и, не бросая однако груди, потянулась своими трепещущими ручками къ картинѣ. Вскорѣ она оставляетъ грудь и, задыхаясь отъ желанія или удовольствія, не отрывая внимательныхъ глазъ, испуская короткіе птичьи крики и со смѣющимся личикомъ она старается добраться до прельстившаго ее предмета, хватается его обѣими руками, мнетъ его и восхищается, не замѣчая ничего, кромѣ цвѣтовъ. Слово *картинка* заставляетъ ее улыбаться“. Совершенно справедливо французскій психологъ видитъ въ этомъ сложномъ поведеніи трехмѣсячнаго ребенка сумму сложныхъ накопленныхъ впечатлѣній, которая предполагаетъ уже развитую дѣятельность памяти. Едва-ли можно считать эти запоминанія младенца хрупкими и скоро преходящими. Тѣ данныя, которыя приводятся въ сочиненіяхъ, посвященныхъ психологій дѣтскаго возраста, указываютъ, скорѣе, напротивъ, на то, что пріобрѣтенія памяти у неговорящаго младенца достаточно устойчивы для того, чтобы ориентировать его во внѣшнемъ мірѣ, но что они обладаютъ извѣстнымъ

характеромъ, въ силу котораго въ послѣдствіи почти совершенно стираются изъ нашей памяти, такъ что воспоминанія почти всѣхъ людей восходятъ къ возрасту трехъ-четырехъ лѣтъ. Происходитъ это въ слѣдствіе того, что пріобрѣтеніе языка до такой степени преобразуетъ характеръ духовной жизни человѣка, озаряя такъ ярко сознаниемъ его переживанія, оформленныя словомъ, что все пріобрѣтенное раньше уходитъ куда-то въ область подсознательныхъ воспоминаній. И эти послѣднія иногда всплываютъ то въ видѣ воспоминаній о чемъ-то бывшемъ въ какомъ-то прежнемъ существованіи, то въ состояніи гипнотическаго высказыванія.

Но, какъ основа для послѣдующихъ умственныхъ пріобрѣтеній, первыя дѣтскія воспоминанія обладаютъ, несомнѣнно, громаднымъ значеніемъ. Маленькій ребенокъ запоминаетъ гораздо раньше, чѣмъ начинаетъ говорить, — утверждаетъ Трэси. Мальчикъ шести мѣсяцевъ, который слегка обжегъ себѣ руку о горячую воду, откинулся назадъ нѣсколько дней спустя при видѣ той же воды. Въ это время дѣти узнаютъ нѣкоторыя лица, обнаруживая такимъ образомъ, что въ ихъ памяти сохранились черты этихъ лицъ. Они замѣчаютъ также незнакомыя лица и отличаютъ ихъ отъ знакомыхъ, но еще не способны замѣчать отсутствіе этихъ послѣднихъ. Другой наблюдатель дѣтской психологіи, Сигизмундъ, приводитъ интересный примѣръ силы памяти у восьмимѣсячнаго мальчика. Находясь въ ваннѣ, онъ пробовалъ нѣсколько разъ подняться, хватаясь за край ванны, но это ему не удалось. Наконецъ, онъ какъ-то схватился за ручку, около которой находился, и въ слѣдующій разъ, когда его посадили въ ванну, онъ сейчасъ же потянулся къ ручкѣ и съ видимымъ торжествомъ уцѣпился за нее и поднялся. Селли энергично указываетъ на способность маленькихъ дѣтей къ быстрымъ и прочнымъ запоминаніямъ. „Всякій, кто много разговаривалъ съ маленькими дѣтьми, замѣчаетъ онъ, навѣрное, бывалъ пораженъ силою ихъ памяти, ихъ способностью припоминать послѣ значительныхъ промежутковъ времени мельчайшія черты какого-нибудь предмета или ничтожныя событія, которыя едва ли были замѣчены другими, и которыя, если даже и были тогда замѣчены, давно успѣли изгладиться изъ памяти. Одной маленькой дѣвочкѣ, которой было 9 мѣсяцевъ, на прогулкѣ какъ-то показали ягнятъ въ полѣ, у забора. Спустя три недѣли, когда ее вынесли на ту же дорогу, она, приблизясь къ этому забору, поразила свою мать восклицаніемъ бээ-бээ!“ Постепенное накопленіе въ памяти запаса такихъ образовъ есть необходимое условіе для разсужденія и размышленія. Именно потому, что дитя, вспоминая какой-нибудь предметъ, какъ бы видитъ его, и наоборотъ воспоминаетъ его при видѣ, оно становится вдумчивымъ и наблюдательнымъ. Прочность запоминаній въ нѣкоторыхъ случаяхъ поразительна: ребенокъ узнаетъ лицо няни иногда послѣ такого длиннаго промежутка, какъ нѣсколько недѣль или мѣсяцевъ. Слѣдуетъ отмѣтить также вмѣстѣ съ Пере интенсивный характеръ этихъ воспоминаній,

которымъ дитя подчиняется до такой степени, что становится какъ бы одержимымъ ими на нѣсколько мгновеній (*obsession passagère*). Слуховыя и зрительныя впечатлѣнія подчиняють себѣ его сознание, и чѣмъ чаще они повторяются, тѣмъ прочнѣе залегаютъ въ немъ. Это относится, конечно, въ полной мѣрѣ и къ тѣмъ звуковымъ образамъ, которые составляютъ первоначальный словарь ребенка, тѣ простѣйшія слова, которыя постоянно произносятся около него (мама, няня, папа). Ассоціаціи между извѣстными представленіями и звуками—словами устанавливаются механическимъ образомъ. На этой быстротѣ и прочности ассоціаціи зиждется и подражаніе. „Если передъ груднымъ ребенкомъ продѣлывать движеніе, часто совершаемое имъ самимъ, то онъ начнетъ успѣшно подражать гораздо раньше, чѣмъ обыкновенно принято думать“ (Прейеръ, 147). Такое полуинстинктивное подражаніе, по мнѣнію Прейера, восходитъ уже къ 15-ой недѣли жизни ребенка, но лишь на 7-омъ мѣсяцѣ „попытки подражанія продѣланнымъ передъ нимъ движеніямъ головы и заостренія рта такъ явно бросались въ глаза, что я не могъ ихъ приписывать случайному совпаденію, тѣмъ болѣе, что ребенокъ часто смѣялся, когда передъ нимъ смѣялись“.

Подражаніе ребенка долго носитъ тѣ же черты пассивности, какъ и вся его духовная жизнь. Въ этомъ же заключается существенное различіе между *вниманіемъ* взрослого человѣка и ребенка. У этого послѣдняго вниманіе гораздо менѣе сосредоточенно, „раскидывается“, поглощается большимъ числомъ предметовъ, чѣмъ при интенсивной концентраціи вниманія у взрослого. „Но, какъ замѣчаетъ выдающійся современный изслѣдователь дѣтской психологіи Мейманъ, это разсѣяніе вниманія основывается у ребенка не на большемъ количествѣ предметовъ, которые одновременно отчетливо воспринимаются, но на непостоянствѣ и быстрой смѣнѣ вниманія. Вслѣдствіе этого разсѣянность (*die Distribution*) вниманія у ребенка оказывается не преимуществомъ его, какъ это бываетъ у взрослыхъ, но слабостью“<sup>1)</sup>. вмѣстѣ съ тѣмъ особенностью вниманія у дѣтей представляется его чрезвычайная неустойчивость; легкое раздраженіе отклоняетъ его совсѣмъ въ другое направленіе. Настойчивое, *фиксирующее* вниманіе развивается у человѣка, въ общемъ, сравнительно поздно, годамъ къ 11—12, хотя встрѣчаются уже семилѣтнія дѣти съ способностью напрягать свое вниманіе на одномъ предметѣ. У нихъ сильнѣе оказывается память, и ихъ сужденія о внѣшнемъ мірѣ отличаются большей точностью. Пассивный характеръ вниманія у ребенка обнаруживается и въ томъ самоуглубленіи, какое зачастую наблюдается у дѣтей, увлеченныхъ игрой. Конечно, это стоитъ въ связи съ важнымъ вопросомъ о развитіи интересовъ въ

<sup>1)</sup> *E. Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2 тома. 1907 (I. 89). Есть русскій переводъ.*

дѣтскомъ возрастѣ, которому, однако, я не могу удѣлить мѣста въ настоящемъ изслѣдованіи <sup>1)</sup>). Во всякомъ случаѣ, слѣдуетъ и здѣсь отмѣтить, что внѣшній міръ различнымъ образомъ привлекаетъ къ себѣ вниманіе мальчиковъ и дѣвочекъ: первые въ своихъ рисункахъ отдають предпочтеніе животнымъ, различнымъ сценамъ изъ жизни, пароходамъ, всадникамъ и т. п., тогда какъ дѣвочки—геометрическимъ фигурамъ, цвѣтамъ, домашней утвари и т. под. Все это, конечно, какъ особенности вниманія у дѣтей, такъ и кругъ интересовъ, отражается на способности усвоенія дѣтьми языка взрослыхъ и на составѣ дѣтскаго словаря. Подражаютъ люди тому, что привлекаетъ ихъ вниманіе, что ихъ интересуеть, и даже бессознательное подражаніе основывается на поглощеніи вниманія извѣстнымъ раздраженіемъ. Такимъ образомъ, способности подражать должно предшествовать развитіе сосредоточеннаго вниманія; при томъ неустойчивомъ, поверхностномъ вниманіи, которое присуще младенцамъ, подражаніе невозможно. Повидимому, слѣдуетъ отнести къ области анекдотовъ рассказы старыхъ наблюдателей о способности дѣтей въ возрастѣ трехъ-четыреухъ мѣсяцевъ подражать. На основаніи того, что было мною изложено выше, приходится согласиться съ утверженіемъ Болдуина <sup>2)</sup>, что подражаніе возникаетъ сравнительно поздно, не раньше начала девятаго мѣсяца или, если согласиться съ Прейеромъ, не раньше седьмого. При этомъ оно направляется сейчасъ же на копированіе жестовъ, производимыхъ взрослыми, и звуковъ, произносимыхъ ими, т. е. на выразительную сторону человѣческой дѣятельности. „Когда возникаетъ импульсъ къ подражанію, онъ сразу становится очень сильнымъ. Въ теченіе многихъ мѣсяцевъ послѣ его возникновенія его можно, пожалуй, назвать преобладающимъ импульсомъ, если оставить въ сторонѣ регулярные жизненные процессы. Значеніе его въ развитіи душевной жизни ребенка связано преимущественно съ развитіемъ рѣчи и произвольныхъ движеній вообще“ (Болдуинъ). Конечно, это еще не есть намѣренное подражаніе, потому что у девятимѣсячнаго ребенка нельзя предполагать сознанія цѣлесообразности своихъ дѣйствій. Продолжая анализъ Болдуина (ср. также названное сочиненіе Клапареда, стр. 194), слѣдуетъ отмѣтить отсутствіе элемента *обдумыванія* у такого младенца. Передъ нами только „чувственно двигательная ассоціація“ (*les associations sensorio-motrices*) или, какъ говоритъ Болдуинъ, „здѣсь различные элементы входятъ въ составъ одного чувственного комплекса, одного внушенія, и двигательная реакція является результатомъ этого цѣлага. Взаимная борьба различныхъ процессовъ, вѣроятно, въ большей степени совершается въ корѣ головного мозга. Такимъ образомъ, это состояніе все же надо

<sup>1)</sup> Много интересныхъ данныхъ, относящихся сюда, и литературу предмета можно найти въ книгѣ Клапареда „Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale“. 1911. Ср. также Лай. Экспериментальная педагогика.

<sup>2)</sup> Д. М. Болдуинъ. Духовное развитіе. I. 144 и дал.

опредѣлить, какъ *чувственно-двигательное*, а не какъ *идео-моторное*, потому что оно не требуетъ разумной памяти и способности представленія. Послѣдніе три мѣсяца перваго года жизни ребенка, мнѣ кажется, явно принадлежатъ этого рода сознанию. Число двигательныхъ раздраженій увеличилось, эмоціональная жизнь развивается въ разнообразіи многообъщающихъ чертъ, матеріаль сознательнаго характера имѣется на лицо; но скелетъ духовной структуры все еще просвѣчиваетъ, и реакція является сложнымъ, но все же механическимъ отвѣтомъ на раздраженіе. У ребенка отсутствуетъ самосознаніе, самоопредѣленіе, вообще понятіе о своемъ „я“ въ сколько-нибудь развитой формѣ. Такой же характеръ полусознательнаго дѣйствія имѣетъ и подражаніе у ребенка въ эти послѣдніе мѣсяцы перваго года, когда онъ уже начинаетъ воспроизводить слышанные звуки человѣческой рѣчи. Подражаніе становится игрой, которая даетъ человѣку цѣлый рядъ важнѣйшихъ навыковъ и приучаетъ его связывать съ извѣстными представленіями соотвѣтственныя чувства, создавая такимъ образомъ основы для пониманія чужихъ чувствъ. Подражаніе лежитъ въ основаніи пониманія.

По прекрасному выраженію англійскаго изслѣдователя, Херна, „будучи дѣтьми, мы подражали всему, не понимая, и благодаря этому подражанію, мы научились понимать“ (*Hirn. Origins of art. 1900*, цит. *Claparède. 201*). О болѣе позднемъ сознательномъ подражаніи я не буду здѣсь говорить, такъ какъ совершенно ясно его значеніе въ созданіи и распространеніи человѣческой рѣчи.

Подведемъ итоги изложенному до сихъ поръ. Мы видѣли, что первичныя воспоминанія человѣка отличаются аффективнымъ характеромъ, что чувства, возбуждаемыя внѣшними раздраженіями, всецѣло подчиняютъ себѣ его вниманіе, но что это вниманіе скоро утомляется и разсѣивается. Тѣмъ не менѣе, благодаря этой особенности дѣтскаго вниманія, заключающейся въ его *разбросанности* (*Distribution*), получается великая экономія въ умственной жизни ребенка: создается множество быстро возникающихъ ассоціацій, не всегда прочныхъ, но охватывающихъ огромное количество представленій. При другой формѣ вниманія, болѣе сосредоточенной, кругъ ассоціацій былъ бы гораздо ограниченнѣе. На основаніи устанавливающихся связей представленій возникаютъ и первичныя безсознательныя формы подражанія, которыя раскрываютъ передъ духовными очами ребенка не только внѣшній, но и его внутренній міръ. Такъ развиваются умственныя способности младенца, необходимыя для созданія рѣчи. Теперь передъ нами встаетъ, такимъ образомъ, другая задача: разсмотрѣть, какимъ характеромъ отличаются дѣтскія представленія, какова логика дѣтской мысли. Первый изъ этихъ вопросовъ имѣетъ отношеніе къ развитію словаря дѣтской рѣчи, второй къ особенностямъ умственной жизни, еще не обладающей такими средствами обобщенія и отвлеченія,

какія представляются языкомъ, или еще только недавно пріобрѣтшей ихъ. При этомъ я не буду касаться интереснаго въ психологическомъ отношеніи, но не имѣющаго непосредственной связи съ моею темой вопроса о „кругѣ представленій“ у дѣтей извѣстнаго возраста (очень обстоятельно этотъ вопросъ изложенъ въ упомянутыхъ выше лекціяхъ Меймана), но остановлюсь специально на томъ типическомъ характерѣ, какимъ обладаютъ дѣтскія представленія. Здѣсь слѣдуетъ отмѣтить прежде всего отличіе мышленія дѣтей отъ взрослыхъ. Первые мыслятъ по преимуществу индивидуальными представленіями, т. е. представленіями не о предметѣ вообще (напр., розѣ, собакѣ), но объ опредѣленномъ предметѣ (именно, *этой* розѣ, *такой-то* собакѣ). Вызывая въ сознаніи изслѣдуемаго лица представленія, связанныя со словомъ, Мейманъ обнаруживаетъ существенное различіе между ассоціаціями взрослыхъ и дѣтей <sup>1)</sup>. У послѣднихъ, какъ уже отмѣчено выше, индивидуальныя представленія встрѣчаются гораздо чаще, чѣмъ у взрослыхъ, которые, вообще, довольно мало склонны къ такимъ представленіямъ. „Я самъ, говоритъ Мейманъ (I. 224), во многихъ тысячахъ опытовъ воспроизведенія (т. е. вызванія представленій по ассоціаціи) находилъ у взрослыхъ лишь очень немного (часто всего 5—6% у отдѣльнаго лица) репродукцій съ индивидуальными представленіями. Взрослый человѣкъ почти сразу воспринимаетъ вызывающее ассоціаціи слово (das Reizwort), обыкновенно, въ качествѣ общаго или отвлеченнаго слова и переходитъ къ общимъ или отвлеченнымъ значеніямъ. Совсѣмъ иначе совершается этотъ процессъ у ребенка. Вызывающее слово онъ сразу понимаетъ, какъ *конкретное индивидуальное представленіе*, и при томъ въ большинствѣ случаевъ, какъ индивидуальное представленіе, опредѣляемое пространственными, рѣже временными отношеніями. *Вся дѣятельность представленія у ребенка оказывается въ этомъ пунктѣ совершенно отличной отъ дѣятельности взрослога*. При этомъ болѣе наглядный пространственный показатель (пространственное опредѣленіе представленія) встрѣчается гораздо чаще, чѣмъ менѣе наглядный временный. Чрезвычайно любопытный фактъ указанъ Ціэномъ. Я самъ провѣрилъ его на множествѣ опытовъ. Онъ заключается въ томъ, что у *болѣе* одаренныхъ дѣтей въ возрастѣ отъ 6 до 12 или 13 лѣтъ индивидуальныя представленія преобладаютъ въ болѣе сильной степени, чѣмъ у менѣе одаренныхъ дѣтей въ томъ же возрастѣ... Я объясняю это тѣмъ, что въ годы своего развитія дитя должно оставаться возможно дольше при индивиду-

<sup>1)</sup> Вопросу объ ассоціаціяхъ представленій у дѣтей посвящена монографія Ціэна (Th. Ziehen): „Die Ideenassoziation des Kindes“. Sammlung von Abhandlungen aus dem gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. 1898 и 1900. Ціэнь констатируетъ какъ различіе въ характерѣ ассоціацій у взрослыхъ и дѣтей, такъ и различіе во времени, когда совершается ассоціація у тѣхъ и другихъ: у взрослыхъ значительно скорѣе, чѣмъ у дѣтей.

ихъ. еніи, ругъ во- нов- ѣт- ш- у- де- й

альныхъ представленіяхъ; оно приобрѣтаетъ, благодаря этому, запасъ конкретныхъ наглядныхъ представлений (*Anschauungsvorstellungen*), изъ которыхъ впоследствии оно можетъ создать свои абстрактныя понятія“. Въ томъ же смыслѣ высказывается и Лай (стр. 129), который приводитъ статистику вызванныхъ ассоціаціей представлений у дѣтей школьнаго возраста. На первомъ мѣстѣ стоятъ зрительные образы (138 разъ изъ 283), за ними слѣдуютъ слуховые (96) и лишь значительно дальше двигательные и осязательные (49 изъ 283).

Несомнѣнно, что это же прирожденное дѣтскому уму стремленіе къ конкретнымъ представленіямъ заставляетъ ребенка объяснять непонятныя явленія простѣйшимъ уподобленіемъ ихъ знакомымъ предметамъ, образы которыхъ настолько запали въ сознаніе ребенка, что какъ бы *подсовываются* ему сами собой при необходимости объяснить нѣчто, не поддающееся непосредственному наблюденію. Быть можетъ, слишкомъ смѣло говорить объ *анимизмѣ* дѣтскихъ представлений о природѣ, сравнивать дѣтей въ этомъ отношеніи съ первобытными людьми (не говоря уже о томъ, что „анимизмъ“ и у дикарей вызываетъ большія сомнѣнія въ современной наукѣ); „антропоморфизмъ“ же этихъ представлений, повидимому, не есть остатокъ какихъ-то первобытныхъ формъ отношенія къ міру, но просто простѣйшій способъ объясненія движенія. По наблюденіямъ Ст. Голля, П. Ламброзо и многихъ другихъ, все непонятное сводится въ толкованіяхъ ребенка къ простѣйшимъ конкретнымъ представленіямъ. Напримѣръ, что такое звѣзды? На этотъ вопросъ получаютъ такіе отвѣты: это искры отъ паровой машины, или изъ печки; или Богъ зажигаетъ ихъ спичками и раздуваетъ своимъ дыханіемъ; другія дѣти говорили, что Богъ по утрамъ открываетъ двери и созываетъ звѣзды обратно. Громъ происходитъ отъ того, что „Богъ стонетъ, или стучитъ ногой, или катаетъ бочки, или вертитъ большой кубарь, или сгребаетъ снѣгъ, или съ шумомъ прохаживается, что-нибудь ломаетъ, переворачиваетъ кучи камней, велитъ ссыпать уголь, колотитъ большимъ молотомъ, все переворачиваетъ вверхъ дномъ въ домѣ, сталкиваетъ другъ съ другомъ облака“ и т. под.

Подобныхъ толкованій, которыя носятъ, повидимому, довольно случайный характеръ перваго пришедшаго въ голову объясненія, Ст. Голль приводитъ множество. О громѣ, молніи, солнцѣ, мѣсяцѣ и т. п. дѣти судятъ именно по тѣмъ конкретнымъ представленіямъ, которыя по ассоціаціи представлений вызываютъ въ ихъ сознаніи знакомые образы. Это не есть вѣра въ то, что весь міръ воодушевленъ, не есть уподобленіе дѣйствій животныхъ или атмосферическихъ и иныхъ явленій дѣятельности человѣка (антропоморфизмъ), но просто ассоціаціи съ конкретными представленіями. *Предметы* до такой степени поглощаютъ вниманіе ребенка (мы видѣли это уже выше на примѣрѣ распознаванія значенія картинки), что для *отношеній* у него уже не хватаетъ вниманія. Однако, слабость наблюдательныхъ и мысли-

тельныхъ способностей у ребенка обнаруживается и въ поверхностности его представленій, и въ самой недостаточности ихъ. Если ребенокъ утверждаетъ, что „мѣсяць бѣгаетъ кругомъ, когда бываетъ свѣтлая ночь, и люди хотять идти гулять, и забываютъ зазечь нѣкоторые фонари“, то онъ просто перечисляетъ наглядные признаки лунной ночи, не заботясь о причинномъ осмысленіи ихъ. Этимъ же объясняется и тотъ поразительный, на первый взглядъ, фактъ, что уже очень маленькія дѣти умѣютъ понимать схематическія изображенія, напр., ландшафтовъ. Какъ полагаетъ Мейманъ (I. 237), схематическій рисунокъ передаетъ только нѣсколько главныхъ частей явленія, и потому болѣе соотвѣтствуетъ представленію ребенка, чѣмъ рисунокъ, содержащій множество подробностей. Такой интересъ дѣтей къ картинкамъ иногда возникаетъ очень рано: такъ, Shinn (I. 71) утверждаетъ, что одинъ ребенокъ заинтересовался не раскрашенной картинкой, изображавшей цвѣты, уже на 113 день своей жизни; на 13-мъ мѣсяцѣ нормальный ребенокъ понимаетъ изображеніе животнаго на картинкѣ уже во всякомъ положеніи.

Въ рисункахъ дѣтей обнаруживаются тѣ же особенности ихъ воспріятія дѣйствительности, что и въ ихъ представленіяхъ, и будучи, какъ справедливо отмѣчаетъ Чемберленъ, описаніемъ предметовъ съ помощью нѣсколькихъ знаковъ, эти рисунки соотвѣтствуютъ описанію предмета по нѣсколькимъ или одному выдающемуся признаку, какимъ является весьма часто по своему этимологическому происхожденію слово. Какъ дѣти воспринимаютъ окружающіе ихъ предметы, пытаясь дать ихъ изображеніе въ рисунокѣ? Этотъ вопросъ давно уже привлекъ къ себѣ вниманіе изслѣдователей дѣтской психологіи и подвергся обстоятельной разработкѣ въ трудахъ супруговъ Шинъ, итальянскаго психолога Риччи, англійскаго ученаго Селли и др. Результаты различныхъ изслѣдованій въ этой области прекрасно изложены въ уже названной выше книгѣ Паолы Ломброзо, къ которой я и обращаюсь въ настоящемъ изложеніи.

Стремленіе рисовать появляется у ребенка въ возрастѣ 20—24 мѣсяцевъ, когда онъ начинаетъ изъ отдѣльныхъ черточекъ складывать подобіе человѣческой фигуры, звѣря и т. п. Что весьма характерно и важно, дитя вовсе не испытываетъ влеченія къ изображенію какихъ-нибудь незначащихъ фигуръ (геометрическихъ или декоративныхъ), но повинуется тому же стремленію къ завоеванію съ помощью своихъ чувствъ внѣшняго міра, которое заставляетъ его въ ту же пору безъ устали называть предметы. Несомнѣнно, мы видимъ здѣсь творческій процессъ, который заключается въ *созданіи* міра дѣйствительности изъ разрозненныхъ образовъ предметовъ, для чего, очевидно, необходимо ихъ осмысленіе съ помощью слова или рисунка, создающаго связь представленія объ *этомъ* (определенномъ) предметѣ съ другими предметами. Такъ создаются ассоціаціи, сначала случайныя и неустойчивыя, потомъ все крѣпче залегающія въ

сознаніи, какъ основы міросозерцанія. Разумѣтся, при этомъ особенно полезны *символическія* представленія, и вотъ въ своихъ самыхъ раннихъ изображеніяхъ дѣти ограничиваются по большей части схемами. Человѣкъ на такихъ рисункахъ схематически изображается, по наблюденіямъ Шинъ, въ видѣ кружка съ двумя точками по краямъ и черточкой по срединѣ (голова, два глаза и носъ) и изъ какой-то извилистой черты, которая должна замѣнять собой изображеніе тѣла. Очевидно, въ представленіи о человѣкѣ у младенца доминируетъ голова съ глазами и носомъ, при чемъ, какъ оказывается, ротъ гораздо менѣе считается принадлежностью лица, чѣмъ глаза. Точно такъ же и дѣти, лѣпя изъ снѣга бабу, непремѣнно, дѣлаютъ ей глаза и носъ, но забудутъ нерѣдко про ротъ.

Голова продолжаетъ занимать вниманіе молодого художника и позже; изъ шара она превращается въ овалъ, носъ рисуется особенно отчетливо. Когда голова, какъ символъ человѣка, уже въ достаточной степени усвоена ребенкомъ, онъ начинаетъ придѣлывать къ ней и туловище, причемъ особенностью дѣтскаго художества остается очень долго отсутствіе шеи. Къ чему она, дѣйствительно? Человѣку нужны ноги (двѣ палочки подъ туловищемъ) и руки (двѣ черточки по бокамъ его), которыя иногда еще снабжаются нѣкоторымъ количествомъ пальцевъ. Что касается дома, то и здѣсь бросается въ глаза схематическій характеръ дѣтскихъ представленій о предметѣ: труба и дымъ являются настолько важными признаками въ изображеніи жилища, что нерѣдко только ими и ограничивается все изображеніе дома. вмѣстѣ съ тѣмъ, однако, у ребенка сказывается стремленіе, уже отмѣченное мною ранѣе, къ индивидуальнымъ представленіямъ: дитя рисуетъ не человѣка, но папу, маму, брата и т. д., не домъ вообще, но именно *этотъ* домъ, *эту* лошадь. Отличительные признаки предметовъ настолько заслоняютъ въ воспріятіи ребенка все остальное, что получаютъ постоянно курьезныя изображенія. Дитя хочетъ нарисовать солдата, и на его туловищѣ оно вырисовываетъ съ большой тщательностью необходимое количество пуговицъ; на головѣ каска, на лицѣ громадныя усищи, но забыты руки, которыя, очевидно, для солдата, какъ такового, вовсе не являются необходимой принадлежностью. Но лицо безъ двухъ глазъ не бываетъ, и потому даже на изображеніи, обращенномъ въ профиль, мы находимъ два глаза; въ рукахъ у этой фигурки, изображающей тоже военнаго, двѣ сабли, въ каждой рукѣ по саблѣ. Офицеръ—излюбленный персонажъ дѣтской живописи, не только у народовъ, гдѣ людямъ съ дѣтства внушаютъ милитаристическіе вкусы, но и у насъ: его форма, оружіе дѣлаютъ его особенно яркимъ образомъ дѣтскихъ представленій. Съ нимъ можетъ конкурировать только одна фигура: человѣкъ съ трубкой во рту, особенно если изъ трубки кругами поднимается дымъ. Паола Ламброзо приводитъ очень любопытный рисунокъ въ профиль, на которомъ схематизмъ доведенъ до того, что изображены не только пуговицы (съ одной

стороны), но и петли для них (съ другой). Конечно, чтобы застегнуть такого человѣка, его надобно было бы сложить пополамъ, но психологія дѣтской живописи до такихъ соображеній не доходить.

Пассивное вниманіе ребенка не приковывается къ явленіямъ обычной жизни, но все чрезвычайное сильно захватываетъ его. То же обнаруживается и въ дѣтскихъ рисункахъ, конечно, въ томъ возрастѣ, когда изъ знакомыхъ образовъ дитя начинаетъ комбинировать уже новые образы, продукты воображенія. Сначала же дѣтская живопись ограничивается фиксированіемъ на бумагѣ усвоенныхъ зрительныхъ представленій. Въ изображеніи сложныхъ сценъ, которое нерѣдко совершенно увлекаетъ молодыхъ художниковъ восьми—девяти лѣтъ, передъ нами тотъ же схематизмъ; отмѣчается только или самое необходимое, или наиболѣе поразительное, „отдѣльные драматическіе характерные признаки“, какъ выражается П. Ламброзо. Подводя итоги своимъ наблюденіямъ надъ дѣтской живописью, Риччи (С. Ricci. L'arte dei bambini. 1887) отмѣчаетъ, что особенности ея объясняются желаніемъ дѣтей изобразить предметъ съ помощью нѣсколькихъ знаковъ. Конечно, послѣ этого правильнаго опредѣленія, бросающаго свѣтъ и на причины дѣтскихъ метафоръ въ языкѣ, нѣсколько странно звучитъ сѣтованіе того же автора, что „умъ ребенка рано отдается подробностямъ и мелочамъ, оставаясь равнодушнымъ къ возвышенному и большому: труба и гвоздь достаточны для того, чтобы дать ему представленіе о человѣкѣ“ (Чемберлэнъ. I. 271). Замѣчая самое существенное въ предметѣ, дитя совершаетъ обобщенія въ родѣ того, что называетъ *ключомъ* всевозможные блестящіе предметы, или *звездой* все свѣтлое, горящее, свѣчу, газовое пламя и т. д., или *булавкой* все то, что приходится съ трудомъ захватывать пальцами, напр. крошку хлѣба, мушку и т. п. Въ этомъ же заключается источникъ метафоръ въ языкѣ, не только у дѣтей, но и въ развитіи языка взрослыхъ: дѣвочка, называющая матовый шаръ на зажженной лампѣ *мѣсяцемъ*, оказывается такимъ же поэтомъ, какъ человѣкъ, говорящій про „утра часъ *золотой*“ и т. п. (ср. *Селли*. Очерки по психологіи дѣтства. 1901, стр. 189).

Послѣ всего изложеннаго остается сказать уже немного о логикѣ дѣтей. Вопросъ заключается въ томъ, какъ совершается мышленіе дѣтей до того времени, когда они научились говорить, и какой характеръ оно носить въ ту пору, когда дитя еще не вполне овладѣло такимъ совершеннымъ и труднымъ орудіемъ мысли, какимъ является слово. Не подлежитъ сомнѣнію, что на первый вопросъ приходится отвѣтить въ томъ смыслѣ, что мышленіе неговорящаго ребенка руководится, какъ у животнаго, ассоціаціями.

Дитя Прейера въ годовомъ возрастѣ обнаружило, впрочемъ, довольно высокое пониманіе дѣйствительности. Въ печь почти каждый день высыпали съ шумомъ уголь; однажды стали насыпать уголь въ печь, нахо-

дившуюся въ сосѣдней комнатѣ. Ребенокъ устремилъ взоры туда, гдѣ находилась эта печь, но ничего не увидѣлъ. Тогда онъ повернулъ голову къ той печкѣ, въ которую, обыкновенно, при немъ насыпали уголь, но она была уже наполнена. Таковъ этотъ фактъ, который даетъ поводъ Кейра (La logique chez l'enfant) предполагать, что мышленіе не нуждается въ словѣ. Конечно, дѣйствительное значеніе этого факта совсѣмъ иное: у ребенка установилась прочная ассоціація слухового представленія о шумѣ, который происходилъ при насыпаніи угля, и зрительнаго представленія печки, въ которую сыпали этотъ уголь. И вотъ нарушеніе этой связи заставило его представить другую знакомую ему печь въ сосѣдней комнатѣ. Когда было дано одно изъ звеньевъ цѣпи, естественнымъ образомъ въ сознаніи ребенка возстало и другое звено.

Такой же процессъ происходитъ въ сознаніи собаки, которая при звукѣ птичьяго крика настораживается и бросается искать дичь, въ сознаніи самца-птицы, которая летитъ на зовъ самки и т. п. Это одинъ и тотъ же уровень мышленія образами, и примѣръ Прейера, весьма типичный для дѣтской психологіи извѣстнаго возраста, какъ разъ подчеркиваетъ эту примитивную форму дѣтскаго мышленія. Тотъ же характеръ носить и другой случай, который Кейра признаетъ „весьма поучительнымъ“. Онъ долженъ указывать на способность полугодовалаго младенца совершать цѣлесообразныя „обдуманная движенія“. Случай заимствованъ изъ извѣстной книжки Линднера (Aus dem Naturgarten der Kindersprache. 1898). Дѣвочка, у которой изъ рта выпала бутылочка, придала ей съ помощью ногъ такое положеніе, что могла съ удобствомъ сосать молоко. „Это дѣйствіе не было результатомъ подражанія, что разумѣется само собою; оно не могло также зависѣть отъ случайности; дѣйствительно, когда на слѣдующій разъ бутылочку нарочно положили такъ, что ребенокъ не могъ ничего высосать изъ нея, если бы не помогъ себѣ руками и ногами, то онъ принялся опять за тѣ же самыя манипуляціи и поступилъ такъ же, какъ въ предшествовавшей разъ. На слѣдующій день, когда дитя пило свое молоко въ томъ же самомъ положеніи, я сталъ ему мѣшать, отстранявъ его ножки отъ бутылки; но ребенокъ сейчасъ же подобралъ ихъ опять, пользуясь ногами съ такой ловкостью и увѣренностью, въ качествѣ регулятора для направленія правильной струи молока, какъ будто бы его ноги были созданы специально для этой цѣли. Отсюда слѣдуетъ, по крайней мѣрѣ, что дитя поступаетъ разсудительно (съ размышленіемъ) задолго до того, какъ научится говорить. Съ другой же стороны этотъ фактъ показываетъ, какъ еще несовершенно и неискусно это мышленіе ребенка, потому что моя дѣвочка пила свое молоко такимъ неудобнымъ способомъ въ продолженіе цѣлыхъ трехъ мѣсяцевъ, пока однажды не открыла, что рука гораздо болѣе приспособлена для выполненія тѣхъ функцій, которыя она совершала съ помощью ноги“. Этотъ случай, подобныхъ которому

можно найти не мало въ литературѣ, посвященной дѣтской психологіи, заслуживаетъ тѣмъ большаго вниманія, что изъ него и ему подобныхъ дѣлаются обычно именно такіе выводы: ребенокъ мыслить, еще не умѣя говорить; онъ сознательно и обдуманно поступаетъ, понимая, какъ надо дѣйствовать, еще въ то время, когда не говоритъ. Такъ утверждаютъ постоянно популяризаторы дѣтской психологіи, такъ еще недавно говорили люди, открывавшіе въ дѣйствіяхъ животныхъ умъ и мысль. По существу же, наблюденіе Линднера даетъ совершенно тѣ же результаты, что и опыты съ избрѣтательностью животныхъ (см. стр. 21—29). Какъ тамъ первая удача приводила къ дальнѣйшимъ удачамъ при повтореніи того же самаго опыта въ той же самой обстановкѣ, такъ и здѣсь обычное орудіе хватанія и отталкиванія у младенца, его вѣчно развертывающіяся изъ пеленокъ ноги, сослужило ему службу. Надо видѣть, какъ безпомощенъ младенецъ, когда его бутылочка, вывалившись изъ рта, лежитъ около его головы, хотя бы руки его были распеленаты, чтобы констатировать, что соображеніе здѣсь не причемъ. Удача оказалась случайной, а мыслительная способность полугодовалаго ребенка едва-ли выше „ума“ какого-нибудь изъ высшихъ животныхъ.

О томъ же, что сила ассоціацій у младенца очень велика, и что именно на этой особенноти дѣтской психологіи зиждется все будущее развитіе человѣка, мною уже было говорено выше. Любопытство къ движущимся предметамъ пробуждается у ребенка уже очень рано, но фактъ интересуется его самъ по себѣ, а не какъ слѣдствіе неизвѣстныхъ искомымъ причинъ. „Въ шесть мѣсяцевъ Марсель обнаруживаетъ большой интересъ къ китайскимъ тѣнямъ, производимымъ на бѣлой стѣнѣ движеніями пальцевъ. Онъ слѣдитъ за ними глазами, но постоянно поворачиваетъ голову въ сторону руки отца“. Вотъ фактъ, который въ сознаніи ребенка устанавливаетъ, вѣроятно, представленіе о связи двухъ движеній, пальцевъ и рисунковъ на стѣнѣ; два одновременныя представленія ассоцируются между собой. Компейрэ (L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. 1903, стр. 201) идетъ гораздо дальше: „Есть-ли это простая подвижность глазъ и взгляда? Не есть-ли это, скорѣе, потребность объяснить себѣ, найти причину наблюдаемаго явленія?“ Для такихъ вопросовъ психологія ребенка не даетъ права. Почему только тѣнями интересуется ребенокъ, почему онъ не ищетъ причины всего? Позже онъ, дѣйствительно, ищетъ ее, когда *языкъ* взрослыхъ объяснить ему понятіе причины, но теперь онъ только *устанавливаетъ* фактъ. Процессъ запоминанія предметовъ, созданіе индивидуальныхъ представленій поглощаетъ теперь всецѣло умственную дѣятельность младенца. Его ассоціаціи, его рисунки, все то, что мы знаемъ съ несомнѣнной достовѣрностью о духовной жизни ребенка въ возрастѣ около года, устанавливають, что прежде всего и больше всего ему нужно составить *инвентарь* окружающаго міра. Познавъ этотъ послѣдній и раз-

вивъ у себя способность къ подражанію, дитя переходитъ къ важнѣйшей дѣятельности своего умственного развитія: оно начинаетъ *называть предметы*, которые сначала возбуждаютъ въ немъ только чувства (аффективная память ребенка), теперь же начинаютъ вызывать и безразличныя въ чувственномъ отношеніи представленія, имѣющія прежде всего познавательное значеніе. Такъ мы переходимъ къ періоду возникновенія *дѣтской рѣчи*.

Въ огромной литературѣ, посвященной этому вопросу, господствуютъ два главныхъ направленія <sup>1)</sup>. Одно изъ нихъ ищетъ причину того, что дитя научается говорить, въ творествѣ самого дитяти, создающаго языкъ. По мнѣнію Руссо, „такъ какъ дитя было вынуждено объяснять все свои потребности матери, и потому должно было сообщить матери больше, чѣмъ мать ему, то именно ему и приходилось больше всего придумывать, и такимъ образомъ языкъ, который оно приспособило для этой цѣли, былъ по преимуществу его собственнымъ созданіемъ“. Изъ этого мы видимъ, что Руссо еще не отдавалъ себѣ отчета въ психологическомъ значеніи проблемы; дѣйствительно, какъ могъ ребенокъ понять цѣлесообразность „языка“, хотя бы въ видѣ криковъ, какъ онъ могъ дифференцировать ихъ для выраженія *различныхъ* потребностей? Если даже допустить, что въ индивидуальныхъ отношеніяхъ между извѣстной парой матери и дитяти возникло такое пониманіе, основанное на одинаковыхъ ассоціаціяхъ между крикомъ и желаніемъ, то какимъ образомъ это пониманіе передалось и другимъ парамъ? Посредствомъ сознательнаго обученія придуманному имъ языку отцомъ другихъ своихъ дѣтей? Но это, конечно, уже переходитъ за предѣлы допустимаго изученіемъ первобытныхъ обществъ, не говоря уже о психологическомъ неправдоподобіи сочиненія младенцемъ, не слышащимъ вокругъ себя чело-вѣческой рѣчи, какихъ-нибудь хотя бы и примитивнѣйшихъ „словъ“.

Слова Руссо восходятъ по времени къ половинѣ 18 вѣка, когда проповѣдывалась вѣра въ геній первобытнаго человѣка. Съ другимъ типическимъ мнѣніемъ мы встрѣчаемся въ эпоху религіи человѣческаго я, въ началѣ тридцатыхъ годовъ минувшаго столѣтія. Оно было высказано Шубертомъ („Die Geschichte der Seele“. 1831). Онъ указывалъ на то, что въ настоящемъ своемъ видѣ языкъ является передъ нами, какъ нѣчто завѣщанное намъ предшествующими поколѣніями, уже данное. „И это ученіе о дальнѣйшемъ распространеніи (Fortpflanzung, Fortzeugung) языка, которое предполагаетъ первоначальное, духовное созданіе его, сохраняетъ свою внутреннюю силу и значеніе, если даже мы не оставимъ безъ вниманія того высоковажнаго дара языкообразованія (Sprachgestaltung), который мы находимъ у дѣтей, у выросшихъ въ полномъ одиночествѣ и пустынь людей и даже у глухонѣмыхъ“. Эта способность заключается, по мнѣнію Шуберта,

<sup>1)</sup> Исторія взглядовъ дана Аментомъ въ его книгѣ „Begriff und Begriffe der Kindersprache“. 1902, а также Компаре.

въ томъ, что „въ здоровомъ состояніи человѣческой природы, и даже на той низшей ступени ея развитія, которая можетъ считаться только приближеніемъ къ этому здоровому состоянію, на встрѣчу данному извнѣ побужденію говорить подымается изъ глубины души внутреннее стремленіе, которое иногда даже предшествуетъ ему“.

На одномъ изъ вопросовъ, поднятыхъ въ этой цитатѣ, слѣдуетъ остановиться, потому что въ разрѣшеніи проблемы о происхожденіи языка онъ имѣетъ, дѣйствительно, выдающееся значеніе. Это вопросъ о языкѣ людей, выросшихъ въ одиночествѣ и одичавшихъ. Съ конца 17 вѣка начинаются достовѣрные сообщенія о рѣдкихъ и важныхъ для психологіи случаяхъ такихъ одичаній<sup>1)</sup>. Въ 1672 г. амстердамскій врачъ Николай Тульпъ сообщилъ о привезенномъ въ Амстердамъ 16-лѣтнемъ ирландскомъ мальчикѣ, который бѣжалъ въ дѣтствѣ изъ родительскаго дома и выросъ среди дикихъ овецъ. Это былъ совершенно одичавшій человѣкъ, жившій въ глухихъ бездорожныхъ горахъ и приобрѣтшій физическія особенности, сближавшія его съ животными. По словамъ Тульпа, „онъ не имѣлъ человѣческаго голоса, но *блеялъ, какъ овца*“, что указываетъ на присущій человѣку инстинктъ подражанія „языку“ окружающей среды. Въ 1657 году въ литовскихъ лѣсахъ былъ найденъ мальчикъ, который выросъ среди медвѣдей. Онъ имѣлъ совершенно звѣриный видъ и нравы (mores). „Съ большимъ трудомъ удалось научить его ходить на двухъ ногахъ, но и тогда онъ скорѣе передвигался по медвѣжьему (ursi more), чѣмъ ходилъ по человѣчески. У него была сухая кожа, силы его были огромны, vox nulla nisi murmur ursinum (кромѣ медвѣжьяго рычанія, никакихъ звуковъ); все его занятіе заключалось въ томъ, что онъ свертывался въ клубокъ, забивался по медвѣжьему въ уголъ и возился тамъ опять-таки по медвѣжьему“. Это любопытное описаніе, принадлежащее очевидцу, рисуется и въ дальнѣйшемъ изложеніи существо, принявшее звѣриный обликъ, медвѣжьи вкусы и крики. Подражательный инстинктъ человѣка, внѣ его сознанія, совершилъ эту удивительную метаморфозу. Въ лѣсистой, изобиловавшей медвѣдями, Литвѣ подобные случаи были, повидимому, не рѣдки, и англійскій писатель Конноръ (History of Poland. 1698) рассказываетъ о мальчикѣ, котораго видѣлъ въ монастырѣ его соотечественникъ Клеверскеркъ. „Ему было 12 или 13 лѣтъ. Какъ только я приблизился къ нему, онъ бросился ко мнѣ, какъ будто его поразила моя одежда, и ему было пріятно видѣть ее. Сначала онъ схватилъ въ обѣ руки одну изъ моихъ серебряныхъ пуговицъ, прижался къ ней носомъ и обнюхалъ ее. Потомъ онъ вдругъ прыгнулъ въ уголъ и поднялъ странный крикъ, который имѣлъ извѣстное сходство съ медвѣжьимъ ревомъ“. Позже объ этомъ же мальчикѣ Конноръ получилъ чрезвычайно любопытное сообщеніе, что понемногу онъ началъ принимать человѣчскій видъ;

<sup>1)</sup> А. Rauber. Homo Sapiens ferus oder die Zustände der Verwilderten. 1885.

его научили ходить прямо, сидѣть за столомъ, „выражать свои желанія дикимъ и почти нечеловѣческимъ голосомъ“. Но при этомъ онъ *совершенно утратилъ память о своей жизни* и „такъ же не могъ ничего сообщить о ней, какъ мы не можемъ рассказать о томъ, что дѣлали въ колыбели“. Несомнѣнно, это забвеніе прошлаго объясняется именно той *безсознательностью*, которая окружала лѣсную жизнь одичавшаго ребенка, который среди звѣрей и думалъ по звѣриному, съ помощью зрительныхъ и иныхъ образовъ и ассоціацій представлений. При этомъ и медвѣжье ворчаніе, заимствованное имъ отъ окружающихъ, оставалось для него только *безсознательнымъ* выраженіемъ настроенія, не способнымъ превратиться въ языкъ человѣка, вопреки мнѣнію Руссо, приведенному выше.

Вопреки этому мнѣнію Руссо и его послѣдователей, современная наука настаиваетъ на томъ, что младенецъ долженъ *научиться* и видѣть, и слышать, и различать пространственныя отношенія. „Въ нашемъ дѣтствѣ, говоритъ проф. Равиць <sup>1)</sup>, мы должны научиться видѣть, должны научиться различать вокругъ себя отдѣльные предметы, должны научиться распознавать ихъ отношенія къ намъ, т. е. ихъ отдаленность и ихъ направленія. Появляясь на свѣтъ, никто не имѣетъ ни малѣйшаго представленія обо всемъ этомъ, ибо каждый изъ насъ рождается на свѣтъ только съ функциональной способностью видѣть, при чемъ эта возможность превращается въ дѣйствительность лишь влѣдствіе раздраженія органовъ чувствъ, исходящаго изъ окружающаго насъ міра“. Наслѣдственность духовныхъ качествъ (*die Vererbung geistiger Eigenschaften*), априорность представлений, понятій и т. п. рѣшительнѣйшимъ образомъ отрицаются тѣмъ современнымъ научнымъ направленіемъ, представителемъ котораго является названный ученый. Примѣры, приведенные Рауберомъ, вполне подтверждаютъ указанія Равица на позднѣйшій характеръ всѣхъ приобретаемыхъ человѣкомъ познаній, въ томъ числѣ и языка. Не имѣя возможности останавливаться здѣсь подробно на этомъ вопросѣ, я укажу на то, что и „дикій человѣкъ“, какъ глуховѣмая Лаура Бриджменъ, испытываетъ *инстинктивное* стремленіе къ выраженію своихъ чувствъ съ помощью криковъ. Такъ, найденная въ 1731 году въ Шампаньи одичавшая 10-лѣтняя дѣвочка выражала свой гнѣвъ или испугъ крикомъ, въ которомъ было нѣчто пугающее окружающихъ: такъ онъ былъ дикъ. Но артикулированный языкъ становится удѣломъ ребенка только при извѣстной выучкѣ. Іезуитъ Ювенціусъ (*Hist. Soc. Iesu, Pars V, l. 18, p. 461 Romae. 1710*, у Раубера, стр. 81) сообщаетъ о томъ, что нѣкій монгольскій царь заперъ тридцать еще не говорящихъ младенцевъ, оградивъ ихъ отъ всякаго соприкосновенія съ говорящими людьми. Ни одинъ изъ нихъ не дошелъ

<sup>1)</sup> Prof. Dr. med. B. Rawitz. Der Mensch. Eine fundamental philosophische Untersuchung. Beilage zu Heft 3 des Archivs für Systematische Philosophie. Band. XVIII. Berlin. 1912.

самостоятельными усилями до образованія артикулированнаго языка. То, что рассказываетъ Геродотъ объ опытѣ фараона Псамметиха, вполне согласуется съ вышеизложеннымъ. Этотъ фараонъ „двухъ новорожденныхъ мальчиковъ простого званія передалъ пастуху на воспитаніе при стадахъ, при чемъ сдѣлалъ распоряженіе, чтобы никто въ присутствіи дѣтей не говорилъ ни единого слова, чтобы они были предоставлены самимъ себѣ въ уединенной хижинѣ, и чтобы только пастухъ въ опредѣленные часы пригонялъ къ младенцамъ козъ, кормилъ бы ихъ козьимъ молокомъ и дѣлалъ все прочее, что понадобится. Все это было сдѣлано и приказано Псамметихомъ изъ желанія услышать, какое первое слово прорвется у дѣтей послѣ безсвязнаго младенческаго лепета. Такъ и было сдѣлано. Когда послѣ двухъ лѣтъ такого воспитанія пастухъ открылъ дверь и вошелъ въ хижину, оба младенца припали къ нему и, протягивая ручонки, говорили *бежосъ*“ (II. 2). Это слово, которое оказалось во фригійскомъ языкѣ въ значеніи хлѣба, конечно, не было артикулировано отчетливо, а являлось только подражаніемъ козлиному крику. Руссо едва-ли удовлетворился бы этимъ примѣромъ такъ легко, какъ египетскій фараонъ.

Въ такой рѣзкой формѣ, въ какой Руссо высказалъ свое мнѣніе о природженности языка у дѣтей, конечно, въ 19 вѣкѣ этотъ взглядъ не выражался. Онъ эволюціонировалъ въ томъ направленіи, что для творчества рѣчи въ дѣтскомъ возрастѣ различные писатели подчеркивали необходимость активнаго участія со стороны самого ребенка и подготовки его умственныхъ способностей къ этой дѣятельности. Я не стану приводить относящейся сюда литературы, отсылая читателей къ уже упомянутому историческому очерку Амента и къ книгѣ Компэре. Но необходимо остановиться обстоятельно на взглядахъ Компэре, который въ своей книгѣ объ умственномъ развитіи ребенка особенно тщательно изслѣдовалъ вопросъ о необходимыхъ психологическихъ предпосылкахъ дѣтскаго творчества рѣчи. Компэре исходитъ изъ взгляда, высказаннаго въ 1859 году французскимъ философомъ Мэнъ-де-Биранъ. Въ исторіи дѣтскаго развитія, говоритъ онъ, „наступаетъ моментъ, когда существованіе ребенка перестаетъ быть исключительно чувственнымъ (*sensitive*), и въ немъ начинается дѣйствовать человѣческая личность; и этотъ моментъ совпадаетъ съ тѣмъ, когда ребенокъ, который кричалъ такъ же, какъ исполнялъ всѣ другія движенія, т. е. безъ всякаго намѣренія, замѣчаетъ эти крики, эти движенія, произведенныя въ немъ безъ него извѣстной силой, не то естественной или жизненной, не то сверхъестественной или божественной, и повторяетъ ихъ по собственной волѣ съ помощью своей силы, связывая съ ними въ первый разъ намѣреніе или пониманіе“. Мы знаемъ уже, что именно этотъ процессъ, изображенный французскимъ философомъ, произошелъ въ сознаніи Лауры Бриджменъ, когда отъ своихъ воплей она перешла къ крикамъ-символамъ. Но Лаура уже знала, что нормальные

люди говорятъ словами, младенецъ же долженъ еще это понять, такъ что пониманіе является необходимымъ условіемъ самостоятельнаго языковаго творчества ребенка. По мнѣнію Компэре, созданіе ребенкомъ своей рѣчи проходить черезъ слѣдующія стадіи развитія.

На первой стадіи мы находимъ только „голосовую жестикуляцію“, и крики младенца ничему не подражаютъ, ничего не выражаютъ; на второй „голосовыя выраженія (les manifestations vocales), которыя первоначально были только самовольными и автоматическими дѣйствіями, превращаются, и при томъ довольно быстро, въ рефлексы, опредѣленные акустическими впечатлѣніями. Еще до того возраста, когда дитя сможетъ повторять слова, которыя оно постепенно различаетъ все болѣе отчетливо, оно побуждается какимъ-то смутнымъ подражаніемъ къ крику, къ испусканію звуковъ; его вызываетъ на это, такъ сказать, шумъ, который поражаетъ болѣе или менѣе смутно его слухъ, и какъ будто въ отвѣтъ тѣмъ, кто говоритъ съ нимъ, онъ начинаетъ охотно что-то лепетать.“ На третьей стадіи развитія дѣтской рѣчи появляется уже элементъ сознательности; до того времени младенецъ самъ не связывалъ съ произносимыми имъ звуками какого-нибудь смысла. Теперь же, еще не придавая значенія тѣмъ звукамъ, которые онъ произноситъ самъ, ребенокъ уже начинаетъ связывать опредѣленный смыслъ съ тѣми звуками, которые онъ слышитъ, т. е. начинаетъ понимать чужія слова. За этимъ пониманіемъ, естественно слѣдуетъ четвертый періодъ сознательнаго говоренія. Охарактеризовавъ каждую изъ стадій въ развитіи дѣтской рѣчи и перечисливъ мнѣнія различныхъ ученыхъ о способности ребенка создавать свой языкъ (отсюда заимствовалъ свой историческій обзоръ и В. Аментъ), Компэре останавливается на вопросѣ, въ какой мѣрѣ можно говорить о томъ, что ребенокъ изобрѣтаетъ свой языкъ.

При этомъ онъ различаетъ „три серіи фактовъ“, въ которыхъ обнаруживается самостоятельное языковое творчество ребенка: 1) дитя создаетъ само звукъ или слово, но только родители придаютъ смыслъ слогамъ, которые дитя артикулировало безсознательно; 2) дитя въ одно и то же время придумываетъ слово и опредѣляетъ его значеніе, „это случай наиболѣе любопытный, наиболѣе рѣдкій и вмѣстѣ съ тѣмъ наиболѣе спорный“; 3) наконецъ въ другихъ случаяхъ, и это бываетъ очень часто, слова для языка доставляютъ ребенку родители, но, повторяя ихъ, ребенокъ даетъ имъ собственное толкованіе и употребляетъ ихъ въ новыхъ значеніяхъ. Анализируя эти случаи, мы видимъ, что собственному языковому творчеству ребенка открывается довольно мало простора. Дѣйствительно, „созданіе“ звуковъ, которымъ только родители придаютъ извѣстное значеніе, весьма мало похоже на творчество рѣчи: „весь этотъ безконечный потокъ артикулированныхъ слоговъ, которые ребенокъ повторяетъ или варьируетъ съ неистощимой легкостью, есть не что иное, какъ

шумъ; это чисто автоматическія движенія, которыя дитя вовсе и не думаетъ утилизировать, которыя не имѣютъ никакой цѣнности въ смыслѣ знаковъ, и къ которымъ не примѣшивается ни малѣйшая частичка мысли или желанія выразиться“ (*volonté expressive*). Гораздо важнѣе второй изъ указанныхъ Компэре случаевъ, когда дитя само выдумываетъ слова, и само связываетъ съ ними извѣстный смыслъ. Въ томъ, что это происходитъ довольно часто въ позднѣйшемъ возрастѣ, когда дѣти сочиняютъ просто свой собственный языкъ, конечно, нельзя и сомнѣваться: это слишкомъ общеизвѣстно.

Здѣсь же рѣчь идетъ о томъ раннемъ возрастѣ, когда ребенокъ только начинаетъ говорить. Возможно ли въ эту пору подобное творчество? Прейеръ и многіе другіе рѣшительно отрицаютъ это, хотя и допускаютъ инстинктивное ономапоэтическое творчество, въ родѣ *коко*, *кикирики* (пѣтухъ), *тупинъ* (птица), *тикъ-такъ* (часы) и т. п. Я полагаю, что и въ этихъ примѣрахъ мы не должны видѣть самодѣтельное языковое творчество ребенка: *тикъ-такъ* для обозначенія тиканья часовъ, *кикирики* для крика пѣтуха представляютъ слова, которыми *взрослые* передаютъ извѣстные звуки; достаточно сказать, что русскій младенецъ воспроизводитъ по своему крикъ пѣтуха въ видѣ *кукареку*, какъ у насъ подражаютъ пѣтушину крику взрослые (у нѣмцевъ *kikiriki*), далѣе—что тиканіе часовъ весьма отдаленно передается черезъ *тикъ такъ*, которое въ языкъ взрослыхъ, вѣроятно, вошло изъ литературы, а отъ взрослыхъ перешло къ дѣтямъ. Наконецъ, въ третьемъ случаѣ мы видимъ просто развитіе значенія заимствованнаго слова, которое основано или на неправильномъ пониманіи заимствования, или на метафорическомъ перенесеніи значенія: во всякомъ случаѣ, къ первоначальному языковому творчеству оно не имѣетъ прямого отношенія.

Другое направленіе въ вопросѣ о происхожденіи дѣтской рѣчи основывается на убѣжденіи, что дитя заимствуетъ свой языкъ изъ окружающей его среды. Въ своей поэтикѣ Аристотель отмѣтилъ, что „подражаніе составляетъ прирожденную способность человѣка и знакомо ему съ дѣтства; отъ другихъ живыхъ существъ онъ отличается въ смыслѣ этой способности и тѣмъ, что такимъ путемъ онъ пріобрѣтаетъ первыя свои познанія; и не менѣе общераспространеннымъ является удовольствіе, которое доставляетъ подражаніе“. Это такое же крайнее мнѣніе, какъ и то, что высказалъ въ противоположномъ духѣ Руссо: подражаніе, какъ мы уже видѣли, развивается медленно и оказывается дѣятельной силой лишь тогда, когда со стороны самого духовнаго организма ребенка идетъ встрѣчная волна, когда воспроизведенныя подражаніемъ дѣйствія ложатся на подготовленную почву. Это прекрасно выражено Вундтомъ, на взглядахъ котораго необходимо остановиться здѣсь. Въ своемъ трудѣ, вышедшемъ въ 1880 году (*Grundzüge der physiologischen Psychologie*, 2 изд.), знаменитый психо-

логъ высказалъ слѣдующую мысль: „Повидимому, усвоеніе языка ребенкомъ встрѣчаетъ значительную поддержку въ присущемъ ему влеченіи къ языку (Sprachtrieb). Иногда считается особенно яснымъ указаніемъ на дѣятельное значеніе этого влеченія и самое существованіе дѣтскаго языка, причѣмъ предполагается, что отдѣльные звуки этого послѣдняго образуются самимъ ребенкомъ съ цѣлью обозначенія опредѣленныхъ предметовъ. Однако, внимательное наблюденіе, какъ кажется, не оправдываетъ этого предположенія. *Дѣтскій языкъ является совмѣстнымъ произведеніемъ ребенка и окружающихъ его взрослыхъ людей.* Дитя создаетъ звуки, но только взрослый придаетъ значеніе этимъ звукамъ, и такимъ образомъ придаетъ имъ характеръ языковыхъ звуковъ. Матери и няни, которыя приспособляются къ этой способности (Lautfähigkeit) ребенка и его пристрастію къ повторенію звуковъ, оказываются такимъ образомъ настоящими изобрѣтательницами дѣтскаго языка. Чтобы быть понятными ребенку, онѣ избираютъ въ качествѣ вспомогательнаго средства отчасти оноματοпоэтическіе звуки, отчасти указательные и подражательные жесты“. Въ своемъ послѣднемъ трудѣ, посвященномъ языку, Вундтъ подробно развилъ свою точку зрѣнія на способъ возникновенія дѣтской рѣчи. Онъ раздѣляетъ всю исторію развитія этой послѣдней на три періода, изъ которыхъ первый, завершающійся обыкновенно къ шестой недѣлѣ жизни младенца, заключается только въ крикъ (Schreilaute), порождаемомъ болью или чувствомъ неудовольствія, которое въ своей наиболѣе крайней формѣ принимаетъ характеръ бѣшенства (Wutschrei). Эти два вида криковъ (выражающіе боль и бѣшенство) представляютъ исходные пункты въ выраженіи настроеній у животныхъ, и въ такомъ же порядкѣ, полагаетъ Вундтъ, возникаютъ звуки рѣчи у ребенка. Мало-по-малу, начинаютъ сопровождаться выраженіемъ въ звукахъ и болѣе слабыя чувства, какъ напр. не столь сильное раздраженіе, нетерпѣніе, а также и чувства удовольствія. Въ силу того, что звуки вызываются не такими интенсивными чувствами, какъ первоначально, напряженіе голосовыхъ связокъ при воспроизведеніи ихъ становится менѣе значительнымъ и модуляція тоновъ разнообразнѣе, вмѣстѣ съ тѣмъ, формируется резонирующее пространство, полость рта, и возрастаетъ, хотя пока еще въ ограниченныхъ размѣрахъ, количество артикуляцій звуковъ. Къ концу перваго года у ребенка набирается уже достаточный матеріалъ для образованія языка. Это тотъ запасъ собственныхъ пріобрѣтеній въ области языкового творчества, съ которымъ дитя приступаетъ къ подражанію рѣчи взрослыхъ. Въ концѣ перваго года жизни самостоятельное звукообразованіе (Lautbildung) ребенка вступаетъ впервые въ соотношенія съ вліяніями окружающей среды. Именно, дитя начинаетъ подражать внѣшнимъ звукамъ, иногда всевозможнымъ случайнымъ шумамъ, особенно же тѣмъ звукамъ рѣчи, которые ему подсказываются. Склонность къ такому „эхо“—языку (Echo Sprache) оказы-

вается различной у разных дѣтей, но самое явленіе состоитъ въ совершенно бессмысленномъ подражаніи звукамъ, подобно „эхолалии“, встрѣчающейся въ состояніяхъ душевнаго слабоумія и, повидимому, представляющей въ случаяхъ прирожденнаго идиотизма остановившійся на этой ступени развитія дѣтскій языкъ“. (Die Sprache. I. 275). Изъ этихъ словъ Вундта видно, что онъ смотритъ на дѣтское творчество языка, какъ на процессъ двусторонній: во взаимодействіи съ собственнымъ стремленіемъ ребенка къ говоренію—стремленіемъ, которое, однако, не могло бы привести къ сочиненію языка,—вступаетъ инстинктъ подражанія, доставляющій для этого стремленія говорить обильный матеріаль. Слѣдовательно, въ пониманіи Вундта рѣчь ребенка не могла бы образоваться безъ помощи взрослыхъ говорящихъ людей. Такъ же смотритъ на этотъ вопросъ основатель новѣйшаго направленія въ индоевропейскомъ сравнительномъ языкознаніи, Г. Пауль, который въ своей извѣстной книгѣ „Principien der Sprachgeschichte“ утверждаетъ, что дѣтскія слова въ родѣ *caucau*, *nyu-nyu*, *nana*, *мама*, (т. наз. „языкъ нянь“, Ammensprache) не являются произведеніемъ самихъ дѣтей. „Этотъ языкъ не есть изобрѣтеніе ребенка. Какъ всякій другой языкъ, онъ передается отъ однихъ другимъ“. Еще категоричнѣе слова Прейера: „Способа выражать существующія представленія съ помощью звуковъ и артикуляціи не *изобрѣтаетъ* ни одинъ ребенокъ; онъ *передается*, но каждый отдѣльный ребенокъ *открываетъ*, что съ помощью воспроизведенія услышанныхъ звуковъ онъ можетъ сообщить свои представленія и этимъ способствовать приобрѣтенію приятныхъ чувствъ и устраненію непріятныхъ“. Принципіально на той же точкѣ зрѣнія стоитъ и Дельбрюкъ въ своей критикѣ сочиненія Вундта о языкѣ. Обращусь къ новѣйшей литературѣ. Такъ, указывая на важное вліяніе языка на развитіе самосознанія у ребенка, болгарскій ученый Георговъ отмѣчаетъ, что „сознаніе своего тѣла (das körperliche Bewusstsein), въ которомъ впервые пробуждается чувство своего *я*, образуется уже гораздо ранѣе образованія рѣчи, при чемъ въ этомъ принимаютъ участіе всѣ чувства ребенка“<sup>1)</sup>. Такимъ образомъ, и проф. Георговъ предполагаетъ взаимодействіе двухъ психическихъ явленій: собственного смутнаго представленія ребенка объ его отдѣльности, какъ физическаго тѣла, и почерпаемаго имъ въ заимствованномъ изъ внѣшней среды языкѣ указанія на *я*, какъ субъекта рѣчи.

На защиту самостоятельнаго творчества ребенка въ созданіи своего языка выступилъ въ 1904 году В. Наузестеръ, который, какъ и названный выше болгарскій изслѣдователь, исходитъ изъ первыхъ попытокъ ребенка опредѣлить свою личность съ помощью языка. Къ этому послѣд-

<sup>1)</sup> I. A. Gheorgov. Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrückes für das Selbstbewusstsein bei Kindern. Archiv für die gesamte Psychologie. 1905. т. V, стр. 330.

нему вопросу я еще вернусь въ дальнѣйшемъ изложеніи, теперь же не буду отклоняться отъ принципиальнаго вопроса: въ какихъ формахъ взаимодѣйствія личнаго творчества и внѣшнихъ вліяній выражается созданіе ребенкомъ его языка. Авторъ изслѣдованія, напечатаннаго въ серьезномъ изданіи, исходитъ изъ нѣсколько страннаго убѣжденія, что „первое, смутное представленіе младенца о внѣшнемъ мірѣ состоитъ въ наблюденіи, что всѣ вещи или прикрѣплены, или подвижны“, и что въ этомъ его наблюденіи „заключается настоящій фундаментъ всякой формы языка (Sprachform), такъ какъ при всякомъ языковомъ выраженіи господствуетъ стремленіе разложить мысль на постоянное и подвижное“, или, какъ вытекаетъ изъ предшествующаго изложенія Наузестера, на основу и окончаніе, при чемъ вымираніе формальной стороны въ нѣмецкомъ склоненіи наводитъ его на мысль, что флексія (Abwandlung) оказывается только „внѣшнимъ украшеніемъ рѣчи“. Такъ, по представленію автора, „во всѣхъ формахъ флексіи обнаруживается извѣстная игра человѣка со своимъ языкомъ“.

И въ дальнѣйшемъ своемъ изложеніи Наузестеръ обнаруживаетъ полнѣйшее непониманіе историческаго развитія языка, въ теченіе котораго глагольныя и именныя формы теряютъ лишь съ теченіемъ времени свое первоначальное значеніе. Страдательный залогъ, конечно, теперь употребляется и въ такихъ формахъ, которыя нынѣ лишены пассивнаго значенія (Nausester. 31), но не значить ли это, что передъ нами именно не *игра*, а исторія, такъ сказать, геологія языка? Вѣдь *играть* можетъ и надобѣтъ. Свои парадоксы авторъ резюмируетъ въ положеніи, будто „Вундтъ ищетъ долю ребенка въ созданіи языка тамъ, гдѣ она не можетъ быть, именно въ творествѣ словъ. *Создавать слова* дитя не способно. Но есть въ человѣческомъ языкѣ нѣчто, что не менѣе важно: форма. То, что мы думаемъ, представляетъ прежде всего хаосъ. Не представляется никакой необходимости, чтобы мы выражали наши мысли прямо въ формѣ предложенія: дерево цвѣтеть, солнце свѣтитъ. *Но объ формы*, имя и глаголь, съ помощью которыхъ мы выражаемъ всѣ наши мысли, созданы нѣжнымъ младенцемъ.<sup>1)</sup> Такъ какъ языкъ не передается, какъ наука, которую уже свѣдущій въ ней передаетъ еще не свѣдущему, но такъ какъ дитя, едва способное передвигаться изъ одного угла дѣтской въ другой, еще совсѣмъ слабое и неразвитое существо, должно научиться языку, то этотъ послѣдній долженъ быть построенъ такъ, чтобы его изученіе было доступно ребенку. И онъ станетъ доступенъ, понятенъ, если дитя станетъ само дѣятельнымъ сотрудникомъ. Определить эту долю ребенка въ языкѣ уже потому трудно, что мы представляемъ себѣ само собою разумѣющимся существованіе *всѣхъ родовъ словъ*, именъ и глаголовъ. Поэтому мы и не оцѣниваемъ

<sup>1)</sup> Насколько это невѣрно и не подтверждается изученіемъ реальнаго матеріала, см. въ слѣдующей главѣ, посвященной рѣчи дикарей.

въ достаточной мѣрѣ работы, которая заключается въ разложеніи всего содержанія мысли по формѣ на постоянное и подвижное. Заслугой младенца является указаніе того пути, по которому въ продолженіе всей нашей жизни идетъ нашъ языкъ“. <sup>1)</sup> Конечно, представляется непонятнымъ, какимъ образомъ представленіе о постоянномъ (fest) и подвижномъ получаетъ такую преобладающую роль въ сознаниіи ребенка, что переносится даже въ область его грамматическаго творчества; непонятно также, почему въ такомъ случаѣ въ цѣломъ рядѣ языковъ грамматическое развитіе пошло совсѣмъ другимъ путемъ. Наустеръ фантазируетъ, но и фантазируя долженъ признать, что *словарь* языка заимствуется дѣтскою рѣчью непосредственно отъ взрослыхъ, и стало бытъ долженъ примкнуть къ вышеизложеннымъ взглядамъ на зависимость языкового дѣтскаго творчества отъ окружающей среды. Гораздо важнѣе то, что отмѣтилъ польскій лингвистъ, Карль Аппель <sup>2)</sup>, именно приспособленіе ребенка къ своему произношенію матеріала, заимствованнаго изъ языка взрослыхъ (взглядъ, высказанный и развитый подробно французскимъ ученымъ Grammont). Это есть „извѣстное постоянство въ замѣнѣ артикуляціи среды иными собственными артикуляціями ребенка“, взаимодействіе личности и среды, которое должно распространяться и на всю область языкового творчества ребенка, да и не одного ребенка, но и всякаго говорящаго человѣка, связывающаго со словами *свои* образы.

Прежде, чѣмъ перейти къ изложенію тѣхъ фазисовъ, черезъ которые проходитъ развитіе дѣтской рѣчи, укажу на принципиальныя точки зрѣнія наиболѣе авторитетныхъ изъ современныхъ спеціалистовъ въ этой области, Меймана <sup>3)</sup> и супруговъ Штернъ <sup>4)</sup>. Первый изъ нихъ, повидимому, такъ далекъ отъ предположенія какого-нибудь врожденнаго человѣку стремленія создать свой языкъ, что только мимоходомъ затрагиваетъ этотъ вопросъ. При этомъ онъ исходитъ изъ убѣжденія, что человѣкъ уже рождается съ органами, приспособленными для говоренія. Такъ, Мейманъ отмѣчаетъ важность

---

<sup>1)</sup> Das Kind und die Forme der Sprache. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie. VII Band, 7 Heft. 1904. Въ опроверженіе теоріи автора здѣсь достаточно привести замѣчаніе Меймана (Die Sprache des Kindes. 1903, стр. 7), что ребенокъ въ 1½ года обладаетъ только 12 глаголами, располагая въ то же время 150 существительными. Такъ мало онъ стремится отличать въ языкѣ своемъ детализмъ *постояннаго и подвижнаго*.

<sup>2)</sup> Karol Appel. O mowie dziecka. Urywek z wykładów, wygłoszonych w. 1906—7 r. a. na „Kursach naukowych“ T. K. N. w Warszawie. 1907.

<sup>3)</sup> E. E. W. Meumann. Die Sprache des Kindes. Abhandlungen herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich. Zürich. 1903

<sup>4)</sup> Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. Von Clara und William Stern. I. Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig. 1907.

зрительныхъ воспріятій ребенка въ процессѣ усвоенія языка. Слепые дѣти позже научаются говорить, чѣмъ взрослые. „Нормальный ребенокъ часто устремляетъ все свое вниманіе на губы и общее выраженіе лица говорящихъ съ нимъ людей, и не представляется невѣроятнымъ, что этому участию зрѣнія въ обученіи говорить слѣдуетъ приписать извѣстное влияніе въ той послѣдовательности, въ которой выучиваются отдѣльные звуки. Слѣдуетъ, однако, имѣть въ виду, что побужденіе, исходящее изъ видимыхъ рѣчевыхъ движеній, слишкомъ сложно для того, чтобы приниматься въ расчетъ въ языковомъ развитіи ребенка. Но весьма вѣроятно, что здѣсь появляются *унаследованныя* соединенія между центральными органами зрительнаго воспріятія и акустическо-моторнымъ аппаратомъ, вслѣдствіе чего видъ игры лица у взрослого вызываетъ непосредственно соотвѣтственныя движенія у ребенка“. Дитя издаетъ звуки сначала совершенно произвольно, и главная проблема дѣтской рѣчи заключается, по мнѣнію Меймана, именно въ томъ, „какъ первоначально произвольное воспроизведеніе звуковъ (*Lauterzeugung*) превращается въ произвольное“. Совершается это подъ влияніемъ среды, но требуетъ подготовки воспримчивой почвы и у самого ребенка. Такимъ образомъ, взаимодействіе внѣшней среды и самостоятельнаго стремленія дитяти къ говоренію не подлежить въ глазахъ Меймана сомнѣнію. „Если развитіе рѣчи у ребенка должно протекать нормально, говорить онъ въ другомъ своемъ сочиненіи <sup>1)</sup>, то это предполагаетъ, что общее духовно-физическое развитіе его не наруживааетъ *ни въ одномъ пунктѣ* какого-нибудь дефекта или отсталости. Вниманіе дитяти, его способность сосредоточиваться, его память, а прежде всего его душевная жизнь, и спеціальныя инстинкты, каковы напр. инстинктъ подражанія, должны находиться въ совершенно нормальномъ состояніи и соответствовать среднему уровню достижимаго въ этотъ періодъ. Если только *одно* изъ этихъ общихъ предварительныхъ психологическихъ условій для развитія языка не соблюдено вовсе или не въ полной мѣрѣ то языкъ или совѣмъ не развивается, или сильно задерживается въ своемъ развитіи. Вниманіе ребенка должно достигать такого уровня въ способности сосредоточиваться, какой нуженъ для наблюденія за звуками и движеніями, создающими звуки, и жестикуляціей взрослого человѣка; но точно также должна быть развита энергія, которая нужна ребенку для выполненія собственныхъ попытокъ говорить“. Среднюю линію между двумя крайними, по ихъ мнѣнію, взглядами стараются провести Штернъ. Имъ кажется одинаково неприемлемымъ взглядъ Аменты, согласно которому дѣтскій языкъ (*die gesamte Ammensprache*) есть созданіе безчисленныхъ поколѣній дѣтей, передающееся дальше тѣми же няньками и кормилицами, и взглядъ Вундта, что языкъ ребенка представляетъ собою только продуктъ

<sup>1)</sup> *E. Meumann. Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Philosophische Studien. т. 20 (1902), стр. 160.*

окужающей среды, къ которому дитя приспосаблиется пассивно. Быть можетъ, опредѣленіе этихъ взглядовъ супругами Штернъ, какъ противоположныхъ одинъ другому, основано на недоразумѣніи: ни Аментъ, ни Вундтъ не исключаютъ взаимодѣйствія обоихъ факторовъ, дѣтскаго стремленія говорить и вліянія среды. Въ болтовнѣ младенца, модифицированной въ примѣненіи къ рѣчи взрослыхъ нянями и кормилицами и передающейся ими новымъ и новымъ поколѣніямъ дѣтей, нельзя отрицать со стороны его активного элемента, какъ въ томъ сознательномъ человѣческомъ языкѣ, которымъ дитя начинаетъ *говорить*, конечно, нельзя не видѣть заимствованія, сдѣланнаго ребенкомъ у взрослыхъ. И Штерны стоятъ принципиально на той же точкѣ зрѣнія, опредѣляя „факторы естественнаго симвоолообразованія“ („взаимное приближеніе другъ къ другу взрослому и ребенка“, взрослый „или схватываетъ фактически созданныя ребенкомъ выраженія и возвращаетъ ихъ ему въ видѣ части рѣчи, напр. слово *мама*, или самъ создаетъ выраженія, которыя, хотя въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ и не создаются самостоятельно ребенкомъ, однако достаточно *ребячливы*, т. е. соотвѣтствуютъ дѣтскому влеченію къ естественной символикѣ, напр. *au au*“). Отъ этихъ элементовъ Штернъ отмѣчаетъ „факторы условнаго симвоолообразованія“, которымъ принадлежитъ созданіе наибольшей части дѣтскаго языка. Такимъ образомъ, принципиально они стоятъ на совершенно той же точкѣ зрѣнія, что и Вундтъ, и почти всѣ современные психологи. Взаимодѣйствіе умственныхъ способностей и естественнаго влеченія ребенка къ говоренію, съ одной стороны, и развитіе на этой почвѣ языка съ его словами и грамматикой, языка заимствованнаго у взрослыхъ, съ другой стороны: вотъ что составляетъ исходный пунктъ въ созданіи дѣтской рѣчи. Я думаю, что безъ помощи взрослыхъ, заключающейся въ томъ, что они даютъ ребенку языкъ и *мысль*, дитя не научилось бы и мыслить сколько-нибудь по человѣчески. Стоитъ только посмотреть, какія блага *самопознанія* даетъ человѣку рѣчь, заимствованная изъ окружающей среды, чтобы видѣть, какъ далеко отъ человѣческаго существованія былъ бы ребенокъ, поставленный въ условія одиночества или обособленія отъ говорящихъ людей. Homo sapiens ferus Раубера или ненаучившійся читать глухонѣмой представляютъ въ этомъ отношеніи нѣкоторое подобіе доязыковаго человѣчества. Въ слѣдующей главѣ мы разсмотримъ тѣ формы духовной жизни, которыя связаны съ особенностями языковъ т. наз. дикарей. Если нашъ культурный ребенокъ мыслить иначе, чѣмъ австралійскій или африканскій дикарь, то онъ обязанъ этимъ только взрослымъ людямъ, передавшимъ ему вмѣстѣ съ языкомъ и нашу культурную логику, какъ ребенокъ кафра съ языкомъ отца наследуетъ и его способы мыслить. Проэцируя эти положенія въ отдаленное прошлое, мы можемъ себѣ представить, какъ безмѣрно далеко былъ даже отъ совре-

меннаго самаго дикаго, но говорящаго дикаря первобытный человекъ, еще не пришедшій къ созданію рѣчи.

Въ дальнѣйшемъ изложеніи психологіи дѣтской рѣчи необходимо остановиться на слѣдующихъ вопросахъ: 1) о самыхъ раннихъ проявленіяхъ человѣческаго стремленія къ говоренію, 2) о звуковой сторонѣ дѣтской рѣчи, 3) о значеніи слова и его своеобразномъ развитіи въ языкѣ ребенка, 4) о грамматической сторонѣ дѣтской рѣчи, ея этимологіи и синтаксисѣ, 5) о собственномъ творчествѣ ребенка въ области рѣчи (удвоеніе, придуманныя ребенкомъ слова и т. п.), 6) о развитіи дѣтскаго „я“ въ связи съ языкомъ. Конечно, это перечисленіе не охватываетъ цѣлаго ряда другихъ важныхъ вопросовъ, связанныхъ съ дѣтской рѣчью, но въ книгѣ, посвященной изслѣдованію соціальныхъ и психологическихъ основаній творчества языка, мнѣ кажутся наиболѣе существенными именно указанные вопросы.

Нѣсколько лѣтъ тому назадъ Гутцманъ <sup>1)</sup> произвелъ любопытныя наблюденія надъ крикомъ грудного ребенка. Исходя изъ предположенія, что періодъ „крика“ у дѣтей имѣетъ существенное значеніе для выработки ихъ послѣдующей рѣчи, Гутцманъ обратилъ вниманіе на отношеніе между вдыханіемъ и выдыханіемъ у ребенка въ спокойномъ состояніи и во время крика. Въ спокойномъ состояніи на вдыханіе требуется совершенно столько же времени, сколько на выдыханіе, но это отношеніе измѣняется при крикѣ: выдыханіе становится гораздо болѣе продолжительнымъ, чѣмъ вдыханіе. Такое положеніе вещей оказывается чрезвычайно полезнымъ для развитія рѣчи ребенка, потому что это „дыханіе при крикѣ“ (Schreiatmung) содѣйствуетъ выработкѣ позднѣйшаго „разговорнаго дыханія“ (Sprechatmung), которое отлично отъ дыханія спокойно молчащаго человека. Такимъ образомъ, крикъ ребенка продѣлываетъ для него необходимую подготовительную работу, облегчая трудную и весьма сложную организацію говорильнаго аппарата. Въ періодъ крика эта организація еще довольно проста, такъ какъ при дѣйствіи голосовыхъ связокъ, обусловленномъ рефлекторными движеніями гортани, самая артикуляція звуковъ находится въ зачаточномъ состояніи. Пока передъ нами еще и не артикуляція, а только *интонація*, стоящая въ тѣснѣйшей связи съ инстинктивной *мимикой* (ср. К. Appel. O mowie dziecka. 6). Въ первый годъ жизни ребенка тщательное наблюденіе супруговъ Штернъ установило слѣдующіе факты. У дочери ихъ въ первые дни послѣ рожденія въ крикѣ выдѣлялся по преимуществу комплексъ звуковъ, который они передаютъ черезъ *ähä*. Начиная съ седьмой недѣли жизни, насытившись, ребенокъ издавалъ иногда звуки, въ родѣ *krä Krä*, а въ два мѣсяца отъ рожденія выраженіемъ пріятнаго самочувствія сдѣлались звуки *erre, erre*. На 11 недѣлѣ они замѣтили, что болтовня (Lallen, щебетаніе, какъ называютъ у насъ матери и няни) ста-

<sup>1)</sup> Gutzman. Die Schreiatmung des Säuglings. 1902.

новится все обычнѣе и служить признакомъ большого удовольствія. Она начинается обыкновенно послѣ того, какъ ребенокъ наѣлся, и продолжается часто 10—15 минутъ; звуки становятся все болѣе многочисленными и дифференцированными; главную роль играютъ по прежнему сочетанія въ родѣ *erre, erre*, иногда также *ekche, ekche* (съ твердымъ *x*). „Очень любопытно слѣдующее наблюдение, которое мы сдѣлали съ полной увѣренностью въ началѣ 11-й недѣли. Если сказать ребенку, находящемуся въ хорошемъ расположеніи духа, это самое *erre, erre*, онъ зачастую реагируетъ на это, при чемъ производитъ эти слоги, въ обыкновенномъ случаѣ произносимые безсознательно и безъ всякаго труда, съ очевиднымъ напряженіемъ, занимающимъ нерѣдко секунды. Усиліе вызываетъ даже краску на лицѣ ребенка. Случайность этого повторенія исключена, такъ какъ опытъ часто удавался безъ того, чтобы ребенокъ раньше или позже самъ собой производилъ эти звуки. Напротивъ, это производило на насъ определенное впечатлѣніе сознательнаго и удачнаго подражанія. Недѣлю спустя, удавался тотъ же самый опытъ со слогами *kräkrä*, которыхъ дѣвочка не произносила сама уже въ продолженіе нѣсколькихъ недѣль“. Въ возрастѣ 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> мѣсяцевъ щебетаніе нѣсколько теряетъ въ своей продолжительности и интенсивности; вообще, въ этомъ отношеніи наблюдается періодическое ослабленіе и усиленіе, при чемъ всякій періодъ продолжается по нѣскольку недѣль. У мальчика супруги Штернъ отмѣтили начало щебетанія на 10-й недѣль; оно было или произвольно, послѣ кормленія, или служило какъ бы отвѣтомъ на звуки, обращенные къ младенцу. Первые звуки въ этомъ щебетаніи звучали, какъ у дѣвочки, подобно *ähä* или *erre* и производили впечатлѣніе высочайшаго наслажденія. Но въ слѣдующія недѣли появилось и щебетаніе неудовольствія, которое иногда переходило въ плачь. Въ возрастѣ 3 мѣсяцевъ возбужденное состояніе, вызываемое прогулкой въ колясочкѣ, когда даже занавѣски въ этой послѣдней были опущены, создавало также потребность такой младенческой болтовни. „Особенно легко создавались звуковыя реакціи, если къ ребенку обращались со звуками; особенно охотно онъ реагировалъ на простые звуки, похожіе на его собственные, какъ напр. *ä* или *erre*, такъ что его отвѣтъ производилъ иногда впечатлѣніе подражанія“. Въ 5 мѣсяцевъ въ монологѣ („Lallmonolog“, терминъ Аменты) мальчика начинаетъ играть большую роль звукъ *a* или *я* (повтореніе *да да да да*). Къ 7-ми мѣсяцамъ ребенокъ уже начинаетъ вводить въ свое щебетаніе дифференціацію звуковъ, и его подражаніе звукамъ, производимымъ взрослыми, становится сложнѣе и болѣе совершенно: „слогъ *па* повторяется при однократномъ произношеніи однажды, при двукратномъ дважды и при многократномъ много разъ. Удвоеніе воспроизводится чаще всего правильно, но иногда встрѣчается и въ такихъ случаяхъ, когда это *па* было произнесено передъ ребенкомъ однократно. Далѣе мы наблюдали несомнѣнное подражаніе охотно и часто производи-

мому ребенку картаваго *rrrr*. Въ 8 мѣсяцевъ было констатировано подражаніе такому сочетанію звуковъ, которое до того времени было совершенно чуждо дѣвочкѣ. Она уже съ недѣлю назадъ образовала глухой звукъ *p*; и вотъ мы произносили передъ ней *papa*. Однажды послѣ этого, минутъ черезъ 5—10, въ отвѣтъ намъ послышалось изъ колясочки *pa-pa*. Когда же опытъ съ произнесеніемъ словъ передъ дѣвочкой былъ повторяемъ, дѣвочка отвѣчала на это и часто, и безъ всякаго усилія произношеніемъ слоговъ. Иногда эти подражанія превращались въ извѣстнаго рода примитивную бесѣду, которая доставляла большое удовольствіе младенцу. Дѣвочка и раньше уже часто издавала звукъ, выражающій удовлетворенное состояніе, *ä* или *a*. И вотъ, если мать обращалась къ ней съ этимъ самымъ звукомъ, дѣвочка сейчасъ же реагировала на это точно такимъ же образомъ, и этотъ „монотонный“ разговоръ продолжался по нѣскольку минутъ, прерываясь только частыми восторженными восклицаніями ребенка. Между тѣмъ щебетаніе дѣлалось все разнообразнѣе; мы отмѣтили, напр., слоги, похожіе на *da pa ja neinei* и сложное *äääää* (въ 9 мѣсяцевъ). Въ этомъ же возрастѣ, когда я просвистѣлъ очень высокимъ тономъ, дѣвочка въ видѣ подражанія издала пискъ въ чрезвычайно высокомъ тонѣ. Въ послѣдніе мѣсяцы перваго года началось уже пониманіе рѣчи и незадолго до конца перваго года жизни осмысленное произношеніе отдѣльныхъ словъ. Такіе же этапы продѣлалъ въ своемъ языковомъ развитіи и мальчикъ. Въ 7 мѣсяцевъ отчетливое произношеніе слоговъ, однако, едва-ли возможно сочетать съ извѣстнымъ характеромъ возбужденія. Супруги Штернь отмѣчаютъ, что чувство удовольствія сопровождалось у ребенка слогами *дадада* или *рарара*, а неудовольствія *ä (vi) ä, u (w) ä*, иногда также *рарара*. Радостное возбужденіе при игрѣ (протягивали предметъ и, когда младенецъ тянулся къ нему, поднимали его) вызывало звукъ *pü pü*. Въ 7½ мѣсяцевъ, слѣдовательно почти въ томъ же самомъ возрастѣ, что и у дѣвочки, началось „разговариваніе“, реагированіе на произнесенный передъ ребенкомъ короткій звукъ *ä*. „Особенно охотно онъ пользуется этимъ средствомъ сообщенія, когда лежитъ въ комнатѣ одинъ въ своей коляскѣ, никого не видитъ и такимъ способомъ можетъ установить общеніе съ близкими людьми, находящимися въ сосѣдней комнатѣ. Уже очень скоро онъ оказался въ состояніи внести нѣкоторое разнообразіе въ эту подражательную дѣятельность, реагируя на однократное *ä* тоже однократнымъ *ä*, на двукратное же *ää*“. Въ 8 мѣсяцевъ мальчикъ повторялъ уже вслѣдъ за произносившимъ, хотя и съ большимъ усиліемъ *та та*, а въ девять довольно свободно воспроизводилъ *тата, папа, дада, тette* и др. Въ это же самое время началось пониманіе словъ, и впервые было произнесено сознательное слово.

„Это былъ слогъ *да*, употреблявшійся при игрѣ въ прятки. Когда мы набрасывали ему на голову салфетку, онъ стягивалъ ее съ лица, произнося этотъ слогъ“. Около года пониманіе словъ дѣлаетъ уже большіе успѣхи, но самостоятельное говореніе еще совершенно отсутствуетъ: только при словѣ *papa*, которое было обычно въ щебетаніи ребенка, было какое-то смутное представленіе о значеніи его. Говореніе началось нѣсколько позже и сразу обнаружило довольно богатый запасъ словъ, большій, чѣмъ у сестры. Къ этимъ тщательнымъ и точнымъ наблюденіямъ супруговъ Штернъ я присоединю нѣсколько замѣчаній о языковомъ развитіи моихъ сыновей. Старшій изъ нихъ, С. въ возрастѣ 7 мѣсяцевъ обнаружилъ подражательную дѣятельность въ области рѣчи. Какъ было отмѣчено его матерью въ дневникѣ развитія ребенка, здѣсь наблюдалось уже указанное мною выше различіе между бессознательнымъ и подражательнымъ произношеніемъ тѣхъ же самыхъ слоговъ. „Однажды утромъ я услышала въ полуснѣ Сережинъ голосъ, настойчиво повторявшій *ма-ма, ма-ма*. Я приняла все это за сонъ, и увѣрилась только тогда, когда онъ при мнѣ отчетливо выговорилъ это слово. Сначала онъ только слѣдилъ за движеніемъ моихъ губъ, когда я произносила *мама*, а потомъ и самъ сталъ чмокать губками и наконецъ съ усиліемъ выговорилъ нѣсколько разъ подрядъ *ма-ма, ма-ма*“. Эта запись (25 февр. 1897 г., ребенокъ родился 28 іюля 1896 г.) предшествуетъ на 10 лѣтъ появленію книги Штернъ, изъ которой я привелъ вышеуказанную исторію развитія дѣтской рѣчи. Она отмѣчаетъ фактъ, наблюдавшійся и Штернами совершенно въ томъ же возрастѣ: въ 7 мѣсяцевъ первое подражаніе, повтореніе съ усиліемъ того, что само собой произносится легко. Черезъ двѣ недѣли у того же ребенка было отмѣчено удовольствіе, съ которымъ онъ слушалъ музыку; мальчикъ отличался хорошимъ музыкальнымъ слухомъ, который сохранилъ и впослѣдствіи. „Можно сказать положительно, что у Сережи больше всего развитъ слухъ: каждый звукъ привлекаетъ его вниманіе, а когда я играю или пою, онъ весь превращается въ слухъ, а иногда захлебывающимся отъ восторга голоскомъ начинаетъ и самъ подпѣвать“.

Пѣніе въ это время доставляло видимое удовольствіе ребенку, который часто слышалъ голосъ много пѣвшей матери. „Не знаю, меня-ли онъ передразниваетъ—отмѣчено въ тотъ же день въ записяхъ его матери (7 марта 1897 г.)—или отца, когда онъ свиститъ, но только онъ преуморительно раскрываетъ ротикъ, *вытягиваетъ губки* и, прижмуривъ глазки, *начинаетъ пѣть*. При этомъ видъ у него такой важный и *самоуверенный*, какъ будто онъ какой-нибудь Мазини“. Очевидно, этотъ процессъ доставлялъ удовольствіе ребенку.

17 марта онъ сталъ болтать слово *papa*, которое твердилъ нѣсколько дней. Это совпало съ прорѣзываніемъ новыхъ зубовъ: ребенокъ

безпокоился, держалъ во рту палець и при этомъ произносилъ слово *papa*, которое, очевидно, не имѣло для него никакого значенія. Вообще же, въ возрастѣ 7<sup>1/2</sup> мѣсяцевъ настроенія ребенка стремились выразиться въ звукахъ. Такъ, когда его привозили въ коляскѣ въ мой кабинетъ, онъ выражалъ свое удовольствіе какъ жестикуляціей (поклонами), такъ и то-ропливымъ бормотаніемъ неясныхъ звуковъ, и мимикой (его лицо расплывалось отъ удовольствія, когда я оборачивался къ нему). 1 мая, т. е. въ 9 мѣсяцевъ, обнаружилось уже, какъ отмѣчено и Штернами, нѣкоторое первоначальное пониманіе чужихъ словъ. Въ дневникѣ его матери записано слѣдующее:

„Онъ уже началъ понимать многое изъ того, что ему говорятъ, умѣетъ дѣлать ладушки, молится Богу, т. е. колотить себя рученкой въ грудь и, смотря на образъ, восклицаетъ „*бо, бо, бо*“, вполне сознательно цѣлуетъ няню, а утромъ съ восторгомъ трещитъ *па-па, па-па* когда я несу его къ отцу“. Повидимому, это слово къ 10 мѣсяцамъ у него уже прочно соединилось съ представленіемъ объ отцѣ. Когда я уѣхалъ въ городъ съ дачи, гдѣ жилъ ребенокъ, „Сережа только и твердитъ *papa, papa*, да такимъ высокимъ-высокимъ голоскомъ, точно зоветъ. Въ особенности сегодня (23 мая): мы пошли на пристань, и няня все твердила ему: *вотъ папочка придетъ*, а онъ поворачиваетъ во всѣ стороны головку и все зоветъ, да такъ отчетливо, какъ еще никогда не говорилъ *па-па*“.

Къ году ребенокъ уже зналъ много словъ, которыя произносилъ въ искаженной и сокращенной формѣ: няню онъ называлъ *ба*, молоко *ма*, и сочетаніе *ба-ма* означало на его языкѣ няню въ связи съ молокомъ (няню, несущую молоко, и т. п.). Второй мой сынъ, родившійся 14 февраля 1899 года, впервые обнаружилъ стремленіе говорить на 6 мѣсяцѣ жизни. Подъ 5 августа 1899 г. мать его отмѣчаетъ, что утромъ услышала „тоненькій голосокъ, старательно произносившій: *а-та-та-та-та*. Началось это съ того, что онъ два дня тому назадъ сталъ какъ-то особенно *шлепать губками, какъ человѣкъ, говорящій шепотомъ*, а сегодня *случайно* выпшло что-то похожее на рѣчь“. Въ девять мѣсяцевъ (19 ноября) этотъ мальчикъ уже сознательно подражалъ тѣмъ звукамъ, которые производили взрослые (крикъ пѣтуха, блеяніе овцы и т. под.); онъ подолгу разматривалъ въ книжкѣ картинки, шепча про себя „дяди“ и „ахъ“; отца онъ называлъ то *papa*, то *бана*, то *пафа*, съ неустойчивой и неотчетливой артикуляціей звуковъ.

Резюмируя вышеизложенное, слѣдуетъ отмѣтить въ этотъ первоначальный періодъ языкового развитія ребенка до года жизни слѣдующіе этапы, представляющіе собою не столько смѣну, сколько нарастаніе: ребенокъ, который въ два мѣсяца жизни выражаетъ свое удовольствіе звуками, продолжаетъ дѣлать это и впослѣдствіи, но только ему стано-

вится доступно позже то, что въ эти два мѣсяца не представлялось возможнымъ. Сначала инстинктивное разряженіе энергіи въ звукахъ, потомъ сознательное удовольствіе отъ ихъ произведенія, потомъ попытка подражанія и рядомъ съ этимъ огромное стремленіе болтать, производя всевозможные звуки, потомъ отвѣтъ звуками на звуки, воспринимаемые отъ внѣшняго міра, „щебетаніе“, какъ отвѣтъ на звуки, производимые няней или матерью передъ младенцемъ, наконецъ пониманіе чужихъ словъ и самостоятельное говореніе.

Перейдемъ теперь къ другому вопросу, къ развитію звуковой и дѣтской рѣчи. Общеустановленнымъ является тотъ фактъ, что дитя оканчивается въ состояніи въ періодъ своего болтанія произносить всевозможные звуки (Ament. 54. Appel. 9 и др.) Быть можетъ, въ этотъ взглядъ надо внести небольшую поправку, предложенную Гутцманомъ. Этотъ послѣдній полагаетъ, что артикуляція ребенка нѣсколько выдвинута впередъ, такъ что въ его болтовнѣ чаще всего выступаютъ согласные зубные и губные звуки, гортанные же оказываются „заученными“ менѣе твердо, и потому въ позднѣйшую пору, когда ребенокъ уже начинаетъ говорить, представляютъ для него нѣкоторую трудность. Тѣмъ не менѣе, въ общемъ ребенокъ произноситъ въ этотъ періодъ разряженія энергіи въ звукахъ весьма значительное число самыхъ разнообразныхъ звуковъ. Фонетически болѣе трудные звуки и ихъ сочетанія, какъ отмѣчаетъ Мейманъ, нерѣдко предшествуютъ болѣе легкимъ, при этомъ изъ устъ младенца раздаются такія сочетанія, какъ *brw*, *grrb*, раньше, чѣмъ онъ произноситъ тѣ же согласные звуки въ отдѣльности; глухонѣмые дѣти, учась говорить, зачастую легче, скорѣе запоминаютъ трудныя звуковыя сочетанія, чѣмъ простые, отдѣльные звуки. Болѣе трудные звуковыя комплексы оказываются нерѣдко болѣе прочными при первыхъ попыткахъ ребенка говорить, потому что ихъ произношеніе сопровождается болѣе сильнымъ ощущеніемъ движенія. Этимъ Мейманъ объясняетъ, почему легкія слова дитя очень часто заучиваетъ позже, чѣмъ трудныя. Иногда ребенокъ и просто превращаетъ эти легкія и простыя звуковыя сочетанія словъ въ такія нагроможденія согласныхъ, которыя представляются едва-ли даже произносимыми для взрослога. При этомъ слѣдуетъ отмѣтить, что той же особенностью обладаютъ и языки дикарей, которые, какъ и дѣтскіе, прибѣгаютъ иногда къ звукамъ, просто непередаваемымъ на письмѣ, къ всевозможнымъ прищелкиваніямъ, причмокиваніямъ, всасывающимъ звукамъ и т. п. Артикуляція ребенка очень неустойчива; одно и то же слово варьируется на разные лады. Объ этой спеціальной сторонѣ развитія звуковъ въ дѣтской рѣчи имѣется вышедшее недавно изслѣдованіе О. Блоха „Замѣтки о языкѣ ребенка“ (Notes sur le langage d'un enfant. Mémoires de la Société de linguistique de Paris. T. XVIII. 1912). Авторъ разсматриваетъ слѣдующіе вопросы: 1) усвоеніе глухихъ согласныхъ въ сочетаніи согласнаго звука съ

гласнымъ. Здѣсь онъ отмѣчаетъ продолжавшуюся въ теченіе нѣсколькихъ недѣль неустойчивость артикуляціи въ произношеніи *papā-babā* (какъ отмѣчено выше и мною) и весьма медленное укрѣпленіе въ рѣчи ребенка (не ранѣе, чѣмъ съ 2-го мѣсяца) глухихъ звуковъ, на что потребовалось, по крайней мѣрѣ, полтора мѣсяца. Кромѣ того, авторъ утверждаетъ, что изъ всѣхъ глухихъ согласныхъ, прежде всего, появилось *t*, которое предшествовало на долго появленію согласныхъ *p* и *s*. Этотъ выводъ о болѣе раннемъ возникновеніи звонкихъ согласныхъ сравнительно съ глухими, конечно, не лишенъ значенія для вопроса о генезисѣ человѣческой рѣчи: тѣ звуки, которые требуютъ для своего произношенія участія голосовыхъ связокъ, оказываются возможными тогда, когда надставная труба, полость рта и носа, еще не настолько развита, чтобы въ ней производились глухіе согласные звуки. 2) О подвижности артикуляціи согласныхъ звуковъ. Этотъ интересный вопросъ даетъ О. Блоху возможность отмѣтить какъ чрезвычайную неустойчивость дѣтскаго произношенія звуковъ (*gògò*—яйцо вдругъ уступаетъ свое мѣсто *tótó*, *vavon* или *vonvon*, или *fafon* вмѣсто *savon*—мыло и т. п.), такъ и, дѣйствительно, поразительный фактъ, что „эта неустойчивость гораздо менѣе бросается въ глаза въ первые мѣсяцы, чѣмъ въ слѣдующіе“: это явленіе объясняется изслѣдователемъ тѣмъ соображеніемъ, что „въ мѣсяцы, предшествующіе 22-му, когда словарь ребенка ограничивался приблизительно сорока словами, и когда рѣчь выступала менѣе часто, произношеніе могло сохранить болѣе устойчивости, чѣмъ съ того момента, когда словарь сталъ обогащаться съ каждымъ днемъ, и когда лингвистическая дѣятельность сдѣлалась очень энергичной“. 3) О подвижности артикуляціи гласныхъ, которая, по мнѣнію изслѣдователя, объясняется главнымъ образомъ вліяніемъ сосѣднихъ звуковъ; при этомъ гласный звукъ конечнаго слога отличается гораздо большей устойчивостью, чѣмъ гласный конечнаго (вмѣсто *rouree*—кукла *réré* и *riré*, вмѣсто *plumes*—перья *piri*, *pürri*, *pürri*, *pürri* и т. под.). Такимъ образомъ, изслѣдованіе О. Блоха въ области, гдѣ до сихъ поръ было мало такихъ точныхъ и послѣдовательныхъ записей, представляетъ и въ смыслѣ методологическомъ—предметъ, достойный подражаній. Въ работѣ, посвященно вопросамъ возникновенія человѣческой рѣчи, я считаю правильнымъ подчеркнуть здѣсь факты *поразительной неустойчивости* дѣтскаго произношенія, которые, по своему психологическому значенію, переносятъ насъ, какъ мнѣ кажется, къ древнѣйшимъ стадіямъ развитія языка у людей. На подобные же факты изъ области языковъ дикарей мнѣ придется обратить вниманіе въ слѣдующей главѣ.

Такъ накопляется, по выраженію Тэна, сырой матеріалъ языка, изъ котораго впослѣдствіи человѣкъ выбираетъ тѣ звуки, какіе ему надобны для подражанія рѣчи взрослыхъ. Органы рѣчи получаютъ прекрасное упражненіе въ артикуляціи того „необходимо разнообразнаго“

(Wundt. 274) матеріала, который создается случайнымъ созданиѣмъ звуковъ, вызваннымъ инстинктивной потребностью ребенка дать исходъ своей энергіи въ болтовнѣ. Нѣсколько позже, въ возрастѣ около года, къ этой послѣдней присоединяется, по большей части, не вытѣсняя ея, стремленіе воспроизводить услышанные звуки. Ребенокъ пытается подражать не только произносимымъ словамъ, но и тиканію часовъ, и крику звѣрей, и разнообразнымъ шумамъ. Какъ въ самостоятельной болтовнѣ, такъ и въ подражаніи чужимъ звукамъ у ребенка постоянно наблюдается стремленіе къ удвоенію слоговъ, которое должно быть основано на доставляющемъ ребенку удовольствіе разряженіи энергіи по пути наименьшаго сопротивленія. На этомъ основано и т. наз. *ономатопоэтическая* ступень въ развитіи дѣтской рѣчи, т. е. называніе предмета сочетаніемъ тѣхъ звуковъ, которое онъ самъ производитъ. При видѣ пѣтуха дитя радостно восклицаетъ *кокобъ*, при видѣ собаки *ваувау* и т. п.

Въ средѣ говорящихъ людей такія звукоподражательныя названія для животныхъ и нѣкоторыхъ предметовъ являются постоянной особенностью дѣтской рѣчи. Какой ребенокъ не называетъ корову *муму* или просто *му* съ протяжнымъ, удлинненнымъ послѣднимъ звукомъ, или при видѣ игрушечной желѣзной дороги не начинаетъ производить звуковъ, которые должны передать шумъ локомотива? Однако, по моему мнѣнію, заключать отсюда, что эти звукоподражанія сами собой, безъ помощи взрослыхъ, могутъ крѣпко ассоціироваться въ сознаніи ребенка съ зрительными представленіями этихъ животныхъ и предметовъ, едва-ли возможно. На опытѣ обыденной жизни мы видимъ, какую громадную роль въ созиданіи такихъ ассоціаций играютъ окружающіе младенца взрослые люди, которые на картинкѣ показываютъ ему звѣря и при этомъ подражаютъ его крику. Такъ, если дѣти Штерновъ называли колоколь *vimbaum*, то русскій ребенокъ скорѣе назоветъ его *бом-бомъ* (какъ въ извѣстной пѣсенкѣ: „бомъ-бомъ, телебомъ“...). Къ ономатопоэтическому словопроизводству у ребенка слѣдуетъ примѣнить тѣ же самые принципы, что къ теоріи ономатопоэтического происхожденія языка: ономатопоэтическія, звукоподражательныя слова являются такими же условными названіями вещей, какъ и всякія другія слова. Если у дочери супруговъ Штернъ почти половина словаря въ возрастѣ полутора лѣтъ представляла матеріалъ звукоподражательный, то, какъ сами они отмѣчаютъ, лишь въ пяти случаяхъ можно было предположить самостоятельное языковое творчество дѣтей: такъ, на вопросъ о маленькой игрушечной мельницѣ, которая скрипѣла колесами, когда ее катили, дѣвочка сказала, что это *errrr*; мальчикъ распространилъ звукъ задуванія, который онъ примѣнялъ сначала только къ задуваемой спичкѣ, постепенно и на всѣ блестящіе предметы (лампу, но также цилиндръ, колокольчикъ и т. под.); шарканіе ногами по мату дѣвочка передала совсѣмъ неподходящими къ

этому шуму звуками *not, not* и просила еще разъ подѣлать *not, not*. Въ этомъ послѣднемъ случаѣ элементъ звукоподражанія, который, несомнѣнно, присутствовалъ въ сознаніи дѣвочки, былъ выраженъ настолько слабо, что слово имѣло только символическій смыслъ. „Множество другихъ звукоподражаній, которыя встрѣчаются въ словарѣ нашихъ дѣтей, возникло не изъ непосредственнаго воспроизведенія звуковъ, но влѣдствіе повторенія словъ, которыя ребенокъ воспринялъ изъ внѣшняго міра“.

Это—искаженія словъ, приносимыхъ взрослыми: такъ, дѣвочка въ возрастѣ года и трехъ мѣсяцевъ уронила портмонэ; взрослый сказалъ при этомъ: *knap*, и дитя стало повторять въ примѣненіи къ паденію предметовъ *atzatz*. Но подобнымъ образомъ подвергались искаженіямъ и такія слова, которыя въ представленіи взрослыхъ заключаютъ элементъ звукоподражательный: изъ *kuckkuck* (кукушка) дитя сдѣлало *kikā* и т. п. Ребенокъ испытываетъ удовольствіе отъ тѣхъ звукоподражательныхъ словъ, которыя сообщаютъ ему взрослые, и которыя живѣе задѣваютъ его возбужденіе, чѣмъ слова чисто символическія, но онъ не сочиняетъ ихъ самъ.

Эти соображенія переносятъ насъ къ вопросу объ усвоеніи ребенкомъ значенія словъ. Въ возрастѣ одного года и трехъ мѣсяцевъ нормальный ребенокъ уже понимаетъ тѣ простыя слова, съ которыми къ нему обращаются взрослые, но самъ еще не говоритъ. Онъ дѣлаетъ жесты въ соотвѣтствіи съ просьбами этихъ послѣднихъ, протягиваетъ руки, бьетъ въ ладоши, цѣлуется и т. под. Но пониманіе словъ, которое наблюдается нерѣдко еще до года, не вызываетъ у ребенка стремленія къ самостоятельному воспроизведенію ихъ.

Съ другой же стороны, дитя подражаетъ звукамъ, еще не понимая ихъ, какъ подражаетъ,—и при томъ особенно охотно,—жестамъ, неартикулированнымъ шумамъ (*Stern*. 153) и тону голоса. Такимъ образомъ, два эти процесса, пониманіе словъ и ихъ произнесеніе, развиваются въ продолженіе приблизительно первыхъ полутора годовъ жизни ребенка въ зависимости одинъ отъ другого. Но когда первый изъ нихъ достигнетъ извѣстнаго развитія, одновременно съ этимъ или нѣсколько недѣль спустя обнаруживаются первыя удачныя попытки сознательнаго говоренія. Однако затѣмъ пониманіе чужой рѣчи въ своемъ дальнѣйшемъ развитіи значительно обгоняетъ говореніе. Вопросъ о томъ, какъ возникаетъ ассоціація между представленіями о вещи и представленіемъ о словѣ, является основной проблеммой въ изученіи перваго активнаго говоренія ребенка. Мейманъ въ статьѣ о развитіи пониманія рѣчи у ребенка <sup>1)</sup> формулируетъ свой отвѣтъ на этотъ вопросъ въ слѣдующихъ выраженіяхъ: „Дитя постепенно научается выдѣлять извѣстныя конкретныя звуковыя представленія (*sachliche Lautvorstellungen*) изъ остальныхъ конкретныхъ представленій и относить

<sup>1)</sup> „Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde“. *Philosophische Studien* 1902.

ихъ ко всѣмъ конкретнымъ представленіямъ въ качествѣ словесныхъ представленій или значеній; и вотъ представленія о словѣ или значеніи могутъ ассоціироваться съ конкретными представленіями, которыя постепенно становятся все сложнѣе. Когда это произошло, то уже можетъ функционировать извѣстный репродукціонный аппаратъ: слышаніе словъ воспроизводитъ представленія о значеніи, а воспріятія вещей, для которыхъ уже имѣются выученныя названія, воспроизводятъ слово“.

Можетъ-ли этотъ процессъ ассоціаціи представленій о словѣ и вещи произойти въ сознаніи младенца безъ участія посторонней помощи или онъ, непременно, требуетъ участія внѣшняго фактора, представляя результатъ извѣстной „дрессировки“? Само собой разумѣется, что этотъ вопросъ имѣетъ ближайшее отношеніе къ нашей темѣ, и потому я считаю необходимымъ остановиться на немъ. У старыхъ ученыхъ преобладало убѣжденіе, что подобная ассоціація не нуждается въ содѣйствіи постороннихъ. Такъ, одинъ изъ нихъ (Франке) полагалъ, что пониманіе окружающей средой звуковъ, безсознательно производимыхъ ребенкомъ въ томъ или другомъ состояніи, создаетъ у младенца ассоціацію между этими звуками и достигнутомъ результатомъ. Такъ, дитя, проголодавшись, издаетъ звукъ *tōtt*; взрослые уже схватили внутреннее значеніе этого звука, они уже знаютъ, что ребенокъ издаетъ его, проголодавшись, и дитя получаетъ пищу. И потому, опять проголодавшись, ребенокъ *непроизвольно* издаетъ этотъ звукъ снова. Такъ еще грудной младенецъ создаетъ свое первое слово (см. Ament. 62). Едва-ли, послѣ всѣхъ вышеприведенныхъ соображеній о духовномъ развитіи ребенка, слѣдуетъ останавливаться на совершенно произвольномъ толкованіи Франке: если и въ первый, и во второй, и въ послѣдующій разы младенецъ непроизвольно издавалъ, проголодавшись, звукъ *tōtt*, то нѣтъ никакого вѣроятія, что онъ самостоятельно уяснить себѣ весьма сложную связь между этимъ несознаннымъ имъ звукомъ и появленіемъ пищи. Въ виду этого затрудненія получила преобладаніе иная точка зрѣнія, выраженная Компэре, Паулемъ, Прейеромъ и др. и сводящаяся къ признанію необходимости посредствующаго вліянія взрослыхъ. Послѣднее, дѣйствительно, обнаруживается всегда при внимательномъ изученіи первыхъ шаговъ дѣтской рѣчи. Мало помогаетъ средняя, компромисная точка зрѣнія Амента, который обращаетъ вниманіе на двѣ особенности въ образованіи ассоціацій у дѣтей. По его мнѣнію, слѣдуетъ имѣть въ виду какъ способность младенца къ ассоціаціямъ, такъ и причину возникновенія ассоціаціи въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ. Способность къ ассоціаціямъ должна быть предположена *a priori*, потому что, если бы ея не было, какъ бы могло создать ее воздѣйствіе среды; что же касается возникновенія ассоціацій въ отдѣльныхъ случаяхъ, то, по мнѣнію Амента, „едва-ли кто-нибудь можетъ серьезно придерживаться того взгляда, что дитя можетъ ассоціировать только такія представленія,

одновременность или послѣдовательность которыхъ выясняются ему средой“. Выходить, стало быть, что и нѣтъ никакого вопроса, а Аменть побѣдоносно заключаетъ: „Если бы самостоятельная ассоціація не обуславливала перваго значенія слова, то, вообще, дитя не научилось бы говорить“. Вотъ типичный образчикъ разсужденій той школы, которая видитъ въ говореніи ребенка нѣчто самозарождающееся. Въ сущности, нѣтъ надобности Аменту говорить о *первомъ значеніи слова*, которое было понято ребенкомъ; тотъ же самый процессъ ему приходится продѣлывать при всякомъ новомъ усвоеніи. Само собою разумѣется, что способность ассоціаціи у ребенка въ извѣстномъ возрастѣ имѣется, и выше были приведены примѣры ранняго проявленія ея. Но вѣдь самая послѣдовательность причины (напр., крика) и результата (напр., появленія пици) во все не такъ проста, какъ изображаетъ Аменть. Какъ отмѣчаютъ многіе писатели этого направленія, вѣдь крикъ то издается ребенкомъ сначала безсознательно. Крикъ, беспокойная мимика, жестикуляція со стороны младенца и рядъ очень сложныхъ дѣйствій со стороны взрослыхъ: вотъ тѣ моменты, между которыми должна установиться ассоціація. Изъ всей совокупности этихъ моментовъ почему-то выдѣляются два: крикъ и его результатъ, появленіе молока, пици. Но вѣдь ассоціація можетъ установиться между тѣмъ же результатомъ и инымъ моментомъ перваго ряда, напр. протянутыми къ взрослому ручками и т. п. Что это теоретическое соображеніе находитъ подтвержденіе въ реальныхъ наблюденіяхъ надъ дѣтьми, извѣстно всякому, имѣвшему съ ними дѣло. Такъ, я наблюдалъ младенца, который, замочивъ въ постелькѣ свои пеленки, начиналъ пристально сморѣть въ лицо матери или няни, „ѣсть глазами“, какъ выражалась няня, понимавшая значеніе этой мимики и спѣшившая на помощь ребенку.

Если бы этотъ послѣдній выросъ въ средѣ нѣмыхъ людей, то, вѣроятно, къ такой мимикѣ и жестикуляціи и свелись бы выразительныя средства ребенка. Но онъ жилъ между говорящими людьми, которые сопровождали всѣ свои дѣйствія съ младенцемъ постоянными приговорками: напр., говорили *молочко*, когда несли ребенку молоко, или восклицали *киска, кисъ-кисъ*, показывая ему игрушечную кошку, такъ что путь для созданія ассоціацій между словомъ и представленіемъ о предметѣ былъ облегченъ для дитяти взрослыми. И уже очень рано этотъ младенецъ сталъ восклицать *мо* при видѣ бутылочки съ молокомъ или радостно восклицать *кхх, кхх* при видѣ кошки. Первые слова дѣтской рѣчи были созданы, такимъ образомъ, взрослыми; они были *вдвинуты* ихъ усиліями въ дѣтскія ассоціаціи представленій, или выдѣлены, какъ *важнѣйшій моментъ*, изъ цѣлага ряда моментовъ, отъ произвольнаго и безсознательнаго крика къ конечному результату. Но этому предшествуетъ еще болѣе ранняя стадія, которая заключается въ установленіи ассоціаціи не между словесными и предметными представленіями, но между простой дви-

гательной реакціей и сложнымъ слуховымъ впечатлѣніемъ (Stern 155), т. е. ассоціируется не слово съ представленіемъ, но цѣлая совокупность не разрозненныхъ, неотчетливыхъ слуховыхъ образовъ, въ видѣ фразы, словъ, произнесенныхъ въ извѣстномъ тонѣ, и т. п. ассоціируется съ какимъ то аффектомъ, вызывающимъ двигательную реакцію. Приблизительно тоже самое, вѣроятно, происходитъ въ сознаніи дрессированнаго животнаго, которое по командѣ совершаетъ извѣстныя дѣйствія. Посредствующимъ звеномъ въ установленіи такой ассоціаціи не только у ребенка, но и у животнаго оказывается жестъ. „Проникновеніе въ смыслъ нѣкоторыхъ естественныхъ жестовъ взрослыхъ представляетъ гораздо болѣе простой процессъ, чѣмъ проникновеніе въ смыслъ звуковъ, ибо эти послѣдніе имѣютъ, въ общемъ, лишь внѣшнюю связь съ своимъ значеніемъ, а жесты связь внутренней необходимости. Когда мать приближается съ раскрытыми руками къ младенцу, лежащему въ коляскѣ, и при этомъ дѣлаетъ легкія движенія подниманія (Hebebewegungen), то дитя съ полнымъ пониманіемъ ея намѣреній поднимается и стремится навстрѣчу ея рукамъ, говоритъ-ли при этомъ мать: *ну, иди ко мнѣ*, или *viens, mon bébé*, или *убирайся прочь*, или неговоритъ ничего. Очень медленно, лишь по мѣрѣ того, какъ съ однимъ и тѣмъ же жестомъ связывается постоянно одно и тоже слово, устанавливаются чувственно двигательныя соединительныя нити между звуковымъ комплексомъ и реакціей, пока наконецъ уже въ третьей стадіи развитія—ассоціація становится настолько прочной, что теперь уже жестъ можетъ отсутствовать, и одного звука достаточно для разрѣшенія (Auflösung) движенія. вмѣсто естественной всеобщей формы пониманія возникаетъ теперь искусственная и специальная. Жестъ вытянутыхъ рукъ понимаютъ всѣ дѣти міра, опредѣленные звуки только дитя опредѣленной языковой среды. Нѣсколько иной характеръ получаетъ генезисъ перваго пониманія рѣчи тогда, когда исходнымъ пунктомъ становится жестъ не взрослого, но самого ребенка. Въ этомъ случаѣ можетъ быть использовано подражательное, самовольческое или произведенное съ чужой помощью движеніе дитяти, если только взрослый достаточно часто сопровождаетъ его опредѣленными словами. Тогда и въ этомъ случаѣ постепенно устанавливаются тѣ сенсомоторныя проводники, которые послѣ извѣстнаго навыка могутъ возбуждаться и съ помощью акустическаго впечатлѣнія. Этотъ процессъ имѣетъ нѣкоторое сходство съ дрессировкой животнаго“. Такимъ образомъ, повидимому, слѣдуетъ принять за прочно установленный наукою фактъ, что созданіе ассоціацій между словесными и предметными представленіями, приводящее къ пониманію значенія слова, не обходится у младенца безъ содѣйствія съ стороны говорящей среды.

Однако, извѣстно не мало случаевъ, когда дитя не только замствовало свой словарь отъ взрослыхъ, но частью сочиняло и само. По существу, нельзя ничего возразить противъ предположенія, что дитя, усво-

ивъ себѣ значеніе рѣчи, состоящей изъ словъ, испытываетъ потребность къ сочиненію собственнаго словаря. Конечно, предѣлы дѣтскаго творчества не могутъ быть здѣсь очень широки, такъ какъ, вообще, творческое воображеніе дитяти не представляетъ богатства сюжетовъ: ребенку еще не откуда почерпнуть достаточное количество матеріала для своихъ образованій. То, что на первый взглядъ можетъ показаться продуктомъ самобытнаго творчества ребенка, въ дѣйствительности, нерѣдко окажется просто искаженіемъ плохо услышаннаго и слабо запомнившагося. Но въ отдѣльныхъ случаяхъ возможно допустить и просто сочинительство, въ родѣ того, что было отмѣчено въ главѣ объ истеріи. Какъ правильно отмѣчаетъ изслѣдователь одного изъ такихъ случаевъ, Штумпфъ,<sup>1)</sup> „если человѣкъ, вообще, можетъ быть названъ машиной, то это названіе гораздо болѣе примѣнимо къ взрослому, чѣмъ къ ребенку, который свободенъ, по крайней мѣрѣ, отъ гнета привычекъ“.

Остановимся на примѣрѣ, описанномъ Штумпфомъ. Мальчикъ Феликсъ, родившійся 3 февраля 1885 г., въ 8 мѣсяцевъ отъ роду сталъ повторять вслѣдъ за своимъ старшимъ братомъ слогъ *wa-wa-wa-wa*, при чемъ оба ребенка находили большое удовольствіе въ этой забавѣ и предавались ей въ теченіе нѣсколькихъ дней. Нѣсколько дней спустя онъ сталъ произносить вслѣдъ за взрослыми слова, *papa, tata*, при чемъ значеніе этихъ словъ оставалось ему еще непонятно. Поэтому, мѣсяца черезъ полтора, 27 ноября, эти же слова, но съ легкимъ искаженіемъ: *pap-n, tat-n*, были употреблены для обозначенія ѣды, а затѣмъ и всего пріятнаго. Въ концѣ концовъ, однако, выраженіе *pap-n* получило значеніе технического термина для означенія ѣды. Въ концѣ января 1886 г., когда ребенку почти уже исполнился годъ, у него появился еще другой знакъ для выраженія удовольствія, сочетаніе *va*, а въ май того же года для той же цѣли онъ пользовался удвоеніемъ *gaga*. Птицу въ клеткѣ онъ привѣтствовалъ восклицаніемъ *na*, которое произносилось съ пониженіемъ тона, отсутствіе человѣка или вещи выражалось звуками *ta*. Въ возрастѣ года ребенокъ сложилъ изъ этого матеріала и первое предположеніе *papn-tn*, означавшее отсутствіе хлѣба.

При этомъ слово *tn* сопровождалось *жестукуляціей*: рука подымалась ладонью вверхъ. Своеобразный словарь Феликса продолжалъ обогащаться и послѣ года: 10 ноября 1886 года мальчикъ сталъ примѣнять къ мясу и рыбѣ сочетаніе *fsch*, которое, конечно, восходило къ нѣм. *Fisch* (какъ въ языкѣ одного изъ моихъ сыновей *фсь*, произносимое, когда онъ бывалъ сытъ, восходило къ слову *вся*, т. е. вся бутылочка съ молокомъ). Это *fsch* векорѣ было забыто Феликсомъ, но потомъ опять появилось.

<sup>1)</sup> C. Stumpf. Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. III. 1901.

Только въ возрастѣ 16 мѣсяцевъ мальчикъ научился правильно и съ обычнымъ значеніемъ употреблять слова *мама* и *папа* для означенія родителей: до того времени онъ обращался къ матери со словомъ *тете*, а *рапа* не произносилъ вовсе. Въ 17 мѣсяцевъ словарь Феликса нѣсколько обогатился, но все тѣми же своеобразными словами: онъ называлъ мясо *w*, брата Руди (Рудольфа) *ulul, olul, olol* (= *Rudolf?*), иногда также *ululul*; изъ *ура* (*hurrah*) Феликсъ образовалъ слово, употреблявшееся имъ сначала, когда онъ видѣлъ, какъ машутъ флагомъ, а потомъ при всякомъ пріятномъ зрѣлищѣ—*rah*; быть можетъ, въ связи съ этимъ солдаты получили названіе *kurráh* (потомъ *kráh*) и т. д. Въ возрастѣ 23 мѣсяцевъ прибавились новыя слова: *tap* для раскупориванія бутылки, *kap* (*Kaput*) для уничтоженія чего-нибудь, а для выраженія смѣшного *krapar* и *lapar* (первое слово, какъ предполагаетъ Штумпфъ, пошло отъ имени забавнаго персонажа въ театрѣ маріонетокъ *Kasperli*). Не умѣя говорить, мальчикъ довольно хорошо понималъ языкъ окружающихъ (съ начала 3 года). Вообще, онъ не представлялъ никакихъ признаковъ отсталости и отличался цвѣтущимъ здоровьемъ. Только въ области языкового развитія онъ продолжалъ обнаруживать тѣ же странности. Слово *aja*, появившееся въ возрастѣ около двухъ лѣтъ для выраженія восторга, къ половинѣ 3-го года жизни было нѣсколько измѣнено въ *aja* съ удареніемъ на первомъ слогѣ и употреблялось для обозначенія всего пріятнаго. Себя самого ребенокъ называлъ въ этомъ возрастѣ иногда *ich* (или *ik*), иногда совсѣмъ неяснымъ въ смыслѣ происхожденія *job* или *job-tobbelob*. Въ сентябрѣ 1887 года словарь Феликса продолжалъ отличаться той же скудостью, но онъ ухитрялся изъ своихъ словъ складывать цѣлыя фразы: *ik olul ei hara* (я и Руди ѣдимъ яйцо), *da ä harn näh* (этотъ противный супъ я не хочу ѣсть,—и при этомъ указываетъ на супъ), *da aja harnja* (эту вкусную пищу я хочу,—указывая на мясо и овощи), *papa schisch harn tu näh* (=папа мясо ѣда прочь нѣтъ, т. е. папа не съѣлъ мяса). Зимой 1887/8 и весной 1888 г., когда ребенокъ былъ въ возрастѣ между 3 и 4 годами, число его словъ значительно возросло, при чемъ эти по большей части односложныя слова представляли чаще всего искаженія словъ взрослыхъ. Есть указанія на то, что эти искаженія восходили уже въ извѣстной мѣрѣ къ *сознательному* пристрастію къ оригинальному. Такъ, Феликсъ называлъ молоко—*Prullich*. Генезисъ этого слова удалось возстановить: однажды отецъ, оговорившись, сказалъ вмѣсто *Milch*—*mulch*; ребенокъ сейчасъ же подхватилъ эту оговорку и сталъ варіировать ее: *mulich, prullich*, при чемъ это послѣднее искаженіе такъ понравилось ему, что онъ сдѣлалъ его постояннымъ названіемъ молока на своемъ языкѣ. Тотъ же элементъ намѣренной шутки обнаружился и въ

названіи словомъ *miri* сначала кошки, потомъ жаркого<sup>1)</sup>). Въ числѣ словъ, употреблявшихся мальчикомъ, огромное большинство представляло просто искаженіе обычныхъ словъ (*nkn=Onkel*, дядя *tul=stuhl*, стулъ, *bich=Brief*, письмо, *apelah=Heidelbeeren*, малина, *hu=Hund*, собака и т. п.); другія были звукоподражательнаго происхожденія: *tuff* (сигары), *sch-sch* (желѣзная дорога) и т. п., третьи создавались съ помощью удвоенья: *bumbum* (книга, изъ *Buch*), *nam nam* (Марья, имя горничной) и т. д. На языкѣ Феликса оказывалось возможнымъ создавать не только сложныя слова (*rap-tube*—столовая, *bu-tube*—спальная), но и цѣлыя предложенія, „*olol pa nâh, ich pa ja*—Руди ничего не получить, а я получу; *olol haja u kru wapa*—Руди повалилъ большія прекрасныя кегли). Все это оригинальное развитіе дѣтской рѣчи прекратилось сразу: 5 мая 1888 г. вечеромъ родители, вернувшись изъ театра, были встрѣчены взволнованной бонной, которая, внѣ себя отъ изумленія, объявила, что Лики (Феликсъ) сразу заговорилъ. Дѣйствительно, мальчикъ почти правильно повторялъ за родителями слова и фразы и произнесъ нѣсколько коротенькихъ молитвъ. Штумпфъ объясняетъ этотъ неожиданный переворотъ тѣмъ, что мальчикъ „достаточно наигрался“, и при томъ почувствовалъ, что его своеобразный языкъ представляетъ нѣчто стыдное. Запасъ акустическихъ словесныхъ представленій у него уже имѣлся, такъ какъ онъ постоянно слышалъ вокругъ себя рѣчь взрослыхъ, которую хорошо понималъ. Если же и моторныя представленія словъ оказались у Феликса настолько совершенными, то причина этого заключалась, вѣроятно, въ томъ, что мальчикъ принадлежалъ къ ясно выраженному моторному типу внутренней рѣчи. Возможно также, какъ предполагаетъ Штумпфъ, что Феликсъ уже давно повторялъ про себя потихоньку правильное произношеніе взрослыхъ. Подобный случай извѣстенъ мнѣ въ нѣсколько иной формѣ: въ русско-нѣмецкой семьѣ говорили съ дѣтьми то по русски, то по нѣмецки, но одинъ мальчикъ ни за что не хотѣлъ говорить по нѣмецки, и окружающіе были убѣждены, что онъ просто не знаетъ по нѣмецки, когда однажды неожиданно онъ заговорилъ на этомъ языкѣ правильно и бойко. И въ этомъ случаѣ, какъ въ исторіи Феликса, передъ нами одно психологическое явленіе: ребенокъ почему-то стыдился показывать свое знаніе языка. Эта странная застѣнчивость не вполне нормальна; вѣроятно, она имѣетъ истерическое происхожденіе.

Феликсъ не просто *игралъ*, какъ полагаетъ его отецъ, но былъ одержимъ скорѣе истерической навязчивой идеей—созданія собственныхъ словъ. Конечно, у младенца эта идея представляла собой не болѣе, какъ

<sup>1)</sup> „Однажды, когда подали жаренаго зайца, я назвалъ его, какъ шутили въ старину, *кошкой (miri)*. Это дало Феликсу поводъ примѣнить это выраженіе ко всякому жаркому, сначала, повидимому, съ желаніемъ пошутить, а потомъ и въ серьезъ“. Ibid. 430.

импульсъ къ сочиненію *своего* языка, и эта страсть къ оригинальничанію осталась у мальчика и впоследствии, проявляясь въ довольно разнообразныхъ формахъ. У вполне нормальныхъ дѣтей количество такихъ „сочиненныхъ“ ими словъ бываетъ очень незначительно. Оно не заслоняетъ собою словъ, заимствованныхъ правильно, и восходитъ къ искаженіямъ языка взрослыхъ. Такъ, Штернъ отмѣчаетъ у своей двухлѣтней дѣвочки слова *eischei* (бѣгать, изъ *ein-zwei*, разъ-два), *etzeitze* (разрывать, изъ *ritsche-ratsche*, приговорки взрослыхъ при разрываніи), *bichu* (комодъ, отъ *bücher*—книги, которыя лежали въ комодѣ) *billebille* ланолинъ изъ *schmiere-schmiere*, *siete* (отраженіе рукъ на стѣнѣ, изъ *siehst-du?*) и т. п. Быть можетъ, Штернъ заходитъ слишкомъ далеко въ своемъ скептицизмѣ, утверждая, что „совершенно свободное изобрѣтеніе словъ абсолютно не наблюдается въ первые годы развитія языка нормального ребенка“ (Stern. 342); нѣсколько голословно также предположеніе Вундта (I, 282), что слова дѣтскаго языка, необъяснимыя, какъ искаженія, даются ребенку *незамѣтно* окружающей его средой. Но, даже не соглашаясь съ этими мнѣніями, необходимо признать, что самостоятельное творчество ребенка въ области словаря начинается лишь послѣ того, какъ ребенокъ понялъ, *къ чему служитъ слово*. Это не есть изобрѣтеніе *языка*, какъ средства общенія между людьми, но лишь сочиненіе словаря. *Принципъ* языка дается ребенку только изъ окружающей среды, это самое главное. Къ тому же обширному матеріалу дѣтскихъ языковъ, который дается въ старыхъ, мало критическихъ изслѣдованіяхъ, приходится относиться съ полнымъ недоумѣніемъ: такъ, Габелентцъ приводитъ примѣръ удивительной „символики гласныхъ“ въ языкѣ своего племянника, который называлъ *lakail* обыкновенный стулъ, *lukull* большое кресло, *likill* маленькій стуликъ или *met*—маленькій кругъ (часы, тарелка), а *tut*—большой кругъ (блюдо, круглый столъ) и т. п. Это была или просто игра, поддержанная взрослыми, или систематизація сначала малоотчетливаго произношенія, не обошедшая также безъ участія взрослыхъ, или просто выдумка взрослыхъ. Никимъ образомъ нельзя дѣлать отсюда умозаключеній о первоначальномъ типѣ человѣческой рѣчи. Поразительна та довѣрчивость, съ какой напр. Чемберленъ („Дитя“, ч. I) черпаетъ изъ всевозможныхъ источниковъ примѣры подобнаго лингвистическаго творчества дѣтей и взрослыхъ. Ему кажется даже, что 20-лѣтняя женщина, которая „какъ разъ въ настоящее время отдается съ любовью творчеству въ языкѣ“, представляетъ „языкъ въ процессѣ его созиданія“. Напротивъ, мы можемъ утверждать на основаніи строго провереннаго современнаго матеріала, что пользованіе языкомъ, какъ средствомъ общенія, внушается ребенку окружающей его средой, и что дитя не было бы въ состояніи создать свой словарь, а было бы обречено или не говорить, или заимствовать свой словарь у взрослыхъ. Это можетъ свидѣтельствовать о значеніи *лично-*

*сти* въ возникновеніи человѣческой рѣчи: *заимствованіе* есть источникъ всего нашего словаря.

Но вотъ фактъ, имѣющій большое значеніе въ вопросѣ о происхожденіи языка: первыя слова ребенка служатъ для выраженія его желаній, стремленій или нежеланій. Это языкъ аффектовъ, а не звукоподражанія или названія предметныхъ представленій. Мейманъ утверждаетъ, что въ аффектѣ дитя нерѣдко говоритъ лучше, чѣмъ въ безразличномъ настроеніи духа. По его убѣжденію, интеллектуальному употребленію словъ всегда предшествуетъ такая стадія языкового развитія, на которой слова имѣютъ значеніе выраженія только эмоцій и желаній (*emotionell-volitionale Sprachstufe*). Къ этому убѣжденію Меймана приводитъ анализъ первоначальнаго словаря всякаго младенца, даже въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ на видъ дѣло идетъ просто о названіяхъ. Такъ, дитя начинаетъ говорить со слова *дада*, которое означаетъ отца, мать, няню, сестру, а также бутылочку съ молокомъ, наконецъ всякій предметъ, овладѣвшій вниманіемъ младенца. Это слово, однако, не является обобщеніемъ, но только замѣной указывающаго жеста, какъ полагаетъ Мейманъ, или быть можетъ, просто разряженіемъ энергіи въ звукахъ, сопровождающимъ усиліе. Дѣвочка, получивъ кусокъ яблока (*apfel*), научилась новому для нея слову *appa*, и это слово приобрѣло для нея значеніе всего съѣдобнаго и выраженія чувства голода или желанія получить съѣдобную вещь. Такимъ образомъ, въ дѣтскомъ языкѣ *шляпа* означаетъ, собственно, не предметъ, но желаніе надѣть или снять шляпу, *стулъ* сѣсть на стулъ, *дверь* закрыть или открыть дверь и т. п. Примѣры этого рода и разсужденія Меймана, которыхъ я здѣсь приводить не буду, позволяютъ, какъ мнѣ кажется, дѣйствительно, придти къ убѣжденію, что человѣкъ начинаетъ говорить не потому, что затронуты его интеллектуальные интересы, но потому, что его сознаніе охвачено стремленіемъ. Если заимствованіе даетъ матеріалъ для словаря ребенка, то аффектъ вызываетъ у него желаніе высказаться, причемъ выразительными средствами являются, въ равной мѣрѣ, и крикъ, и жестъ. Лишь позже изъ слова выпадаетъ его эмоціональный оттѣнокъ, и оно становится просто обозначеніемъ предмета. Такъ устанавливается значеніе слова. Вслѣдствіе скудости словъ у ребенка и беспомощности его мысли одно и то же слово можетъ означать различные предметы, такъ или иначе связанные между собою, т. е. ассоціаціи по сходству или по смежности создаютъ перенесеніе значенія. Отожествлять этотъ процессъ съ возникновеніемъ метафорическаго языка было бы неправильно. „Ребенокъ, который назвалъ диванъ стуломъ, вовсе не имѣлъ въ виду выразить общее понятіе, охватывающее всѣ предметы, на которыхъ можно сидѣть, но именно только *одинъ* предметъ, на который названіе было перенесено по ассоціаціи. Но такая ассоціація выступаетъ, когда имѣется какое-нибудь сходство или внѣшнее отношеніе, которое оказывается достаточнымъ для

того, чтобы при видѣ новаго предмета воспроизвести то же самое слово, какое связалось съ представленіемъ о прежнемъ“ (Wundt. I. 289). Этотъ процессъ очень далекъ отъ настоящихъ метафоръ, которыя дѣти понимаютъ лишь довольно поздно. Метафоръ въ дѣтской рѣчи нѣтъ, какъ нѣтъ ничего подобнаго мнѣологическому мышленію или первобытному анимизму въ ребяческихъ воззрѣніяхъ на природу. Солнце ночью *ходитъ*, или *кашится*, или *летитъ*, или *несется по вѣтру*, или Богъ его *подымаетъ повыше*; Богъ *беретъ его на небо* и, вѣроятно, *кладетъ въ постель*, снимаетъ съ него *платье*, которое утромъ опять надѣваетъ, или же *кладетъ солнце подъ деревья*, гдѣ его сторожатъ ангелы, и т. п. (Ст. Голль. „Содержаніе дѣтскаго сознанія при поступленіи въ школу“. Ausgewählte Beiträge. 94—95).

Въ этихъ примѣрахъ, которыхъ такъ много по разнымъ сюжетамъ въ изслѣдованіи американскаго ученаго, обнаруживается вовсе не поэтическое умозаключеніе ребенка, а, вѣрнѣе, его безразличіе въ познавательномъ отношеніи, лѣность мысли, которая удовлетворяется первымъ попавшимся объясненіемъ. Этимъ же должно объясняться метафорическое перенесеніе значеній въ дѣтской рѣчи. Постепенно словарь ребенка обогащается, и тогда языкъ его теряетъ свой „поэтическій“ характеръ.

Изъ вопросовъ, поставленныхъ въ настоящей главѣ, остается разсмотрѣть еще два: о грамматическомъ развитіи дѣтской рѣчи и о выраженіи личности ребенка въ его языкѣ. Обоимъ этимъ вопросамъ посвящены очень детальныя изслѣдованія болгарскимъ ученымъ И. А. Георговымъ; кромѣ того, относящійся сюда матеріалъ мы находимъ и въ другихъ трудахъ по дѣтской психологіи. Приведемъ сначала данныя, указанные супругами Штернъ. „Чѣмъ болѣе условнымъ становится языкъ, тѣмъ болѣе онъ грамматиченъ; и если на начальныхъ стадіяхъ развитія рѣчи мы должны остерегаться прилагать къ дѣтскимъ словамъ обычныя грамматическія нормы, то въ позднѣйшемъ развитіи примѣненіе грамматики становится все болѣе непринужденнымъ“. Первыми частями рѣчи, которыя выдѣляются изъ недифференцированной дѣтской болтовни являются *междометія*, какъ остатки первоначальной стадіи въ развитіи дѣтской рѣчи, выражающей аффективно-волевую эпоху ея. На этомъ уровнѣ развитія и имена существительныя имѣютъ значеніе также аффективно-волевыхъ выраженій: когда дитя, утомившись ходить на ногахъ и просясь на руки, кричитъ „ручки“ (*ушки*, какъ отмѣчено въ дневникахъ моихъ дѣтей), то для него это слово есть не имя существительное, а своего рода междометіе. Однако, совершенно такой же смыслъ имѣютъ и *глаголы*. Одинъ изъ моихъ сыновей, въ возрастѣ менѣе 2 лѣтъ (1 годъ 9—10 мѣсяцевъ), страдалъ по ночамъ мучительными приступами кашля; ему становилось нѣсколько лучше, когда его носили на рукахъ въ сидячемъ положеніи, и онъ просилъ объ этомъ восклицаніемъ: „*галть*“ (гулять). Разумѣется, ни

„ручки“, ни „гулять“ не являлись въ сознаниі ребенка наименованіями, первое—предмета, второе—дѣйствія. Поэтому, признавая вмѣстѣ съ супругами Штернъ, что первой стадіей въ развитіи дѣтской рѣчи, является періодъ выраженія воли и аффектовъ въ формѣ „междометій“, я полагаю, что они не правы въ опредѣленіи „перваго сознательнаго фазиса рѣчи, возникающаго изъ дограмматическаго состоянія, какъ стадіи преимущественно предметнаго характера, которую поэтому слѣдуетъ называть стадіей существительнаго (Substanzstadium)“. Нѣсколько позже процессъ узнаванія и названія предметовъ, дѣйствительно, поглощаетъ вниманіе ребенка, и имена существительныя получаютъ значительное преобладаніе надъ глаголами. Штернъ сопоставляютъ пять статистическихъ таблицъ распредѣленія глаголовъ и существительныхъ въ словаряхъ различныхъ дѣтей. Въ возрастѣ полутора лѣтъ процентное отношеніе именъ существительныхъ къ другимъ словамъ колеблется между 74 и 85, въ возрастѣ двухъ лѣтъ оно составляло у четырехъ изъ пяти изученныхъ дѣтей 60—70 процентовъ и только у одного 90. Но едва-ли подобное преобладаніе именъ существительныхъ надъ другими частями рѣчи не является обычнымъ явленіемъ въ рѣчи и взрослыхъ людей. Вотъ нѣсколько примѣровъ: въ баснѣ „Лебедь, щука и ракъ“ именъ существительныхъ 21, глаголовъ 12, въ баснѣ „Котъ и поваръ“ 60—29, въ стихотвореніи Пушкина „Утопленникъ“, гдѣ такъ много дѣйствія, 92 именъ существительныхъ, 28 глаголовъ, считая въ томъ числѣ и вспомогательный глаголѣ. Такимъ образомъ, двухлѣтнее дитя достигаетъ въ своемъ усвоеніи различныхъ частей рѣчи приблизительно того же соотношенія, что и взрослый человѣкъ. Глаголы не такъ нужны ребенку, какъ названія предметовъ, и въ условіяхъ дѣтской жизни дѣятельность предметовъ въ достаточной мѣрѣ ограничена; поэтому и только поэтому дитя называетъ гораздо больше предметовъ, чѣмъ дѣйствій. На особенности грамматическаго склада дѣтской рѣчи это, по моему убѣжденію, не даетъ никакихъ указаній.

Въ обстоятельной работѣ проф. Георгова <sup>1)</sup> изложено грамматическое развитіе рѣчи у двухъ мальчиковъ. Первое слово, которое произнесъ одинъ изъ нихъ, было *да* (дай), сказанное на 412 день жизни. Это слово служило ему для выраженія желанія какъ получить что-нибудь, такъ и передать. Затѣмъ послѣдовали слова *фа* въ смыслѣ междометія *фу* (грязно, противно), *леа* (хлѣбъ) и *ча* (чай). Этими четырьмя словами, обозначающими не самые предметы, а связанные съ ними эмоціи, и ограничивался словарь ребенка въ возрастѣ 476 дней отъ роду. Другой ребенокъ проф. Георгова заговорилъ нѣсколько позже: на 433 день онъ воскликнулъ *зѣзъ* (горячо); на 453 день появилось восклицаніе *дзе*, которымъ дитя выра-

<sup>1)</sup> „Припосъ къ граматичния развой на дѣтския говоръ“. Годишникъ на Софійския университетъ. София. 1906.

жало свой восторгъ, играя въ прятки, и *йоц*, *йос* (=боць) для выраженія непріятнаго ощущенія (мальчикъ укололъ палець). Погоня деревянную лошадь, мальчикъ кричалъ (на 530 день) *ди* (т. е. иди); показывая на знакомое ему лицо, прибавлялъ *ете* (это) и т. п. Такимъ образомъ, въ возрастъ полутора лѣтъ оба ребенка были еще чужды первыхъ попытокъ грамматическаго подраздѣленія словъ. Ихъ словарь, весьма скудный, состоялъ изъ нѣсколькихъ восклицаній, и только слово *это* для указанія на опредѣленное лицо указывало на пробуждающійся у дитяти интересъ къ названію. Въ возрастъ около полутора лѣтъ у дѣтей появились первые глаголы: у перваго на 516 день оставшееся на два мѣсяца одинокимъ *мăмă* (нѣма, нѣтъ), у втораго на 585 день *нѣс* (=скъ сапа, шапка), на 587 *моѣ* (=моє съ мягкимъ с=не може—не можетъ, нельзя). Въ эту же пору Георговъ отмѣчаетъ появленіе въ дѣтской рѣчи прошедшаго времени глаголовъ и любопытныхъ безглагольныхъ выраженій: *мамă те го* (это я, мама), *чоѣко ни* (деньги, пари, для человѣка, который что-то принесъ въ домъ), *Канă вавă* (Кана, служанка, пошла за водой). Въ томъ же возрастѣ обнаруживается уже не мало повелительныхъ наклоненій: у одного ребенка *седѣ* (садись, 715 день), *сѣши* (соверши, 717), *леги се* (ложись, 712) и т. под., у другого *бега* (бѣгай, 601), *ми тасъ* (=земи тозъ, возьми это, на 653 день), *ми ме* (возьми меня, 679). Къ двумъ годамъ дѣти проф. Георгова оказались обладателями уже всего того богатства глагольныхъ формъ, которые сохранилъ и развилъ болгарскій языкъ. Болгарское склоненіе, которое заключается въ прибавленіи различныхъ предлоговъ къ неизмѣняемому именительному падежу, представляетъ для ребенка больше трудности, чѣмъ склоненіе въ языкахъ, сохранившихъ флексію. Немыслимыя у русскаго ребенка неправильности обычны у болгарскаго вслѣдствіе неумѣлаго расположенія словъ въ предложеніи. Такъ, дательный падежъ образуется съ предлогомъ *на*, который или опускается ребенкомъ (*Ладо седѣно, и папа седѣно*, т. е. и Володѣ холодно, и папѣ холодно), или помѣщается не на своемъ мѣстѣ (*мамă даде Ладо леп*: выходитъ, что мама дала Володѣ хлѣбъ, тогда какъ ребенокъ хотѣлъ указать совершенно противоположное, что Володя далъ мамѣ хлѣбъ). Эта ошибка была сдѣлана мальчикомъ на 726 день жизни, а нѣсколько дней спустя тотъ же мальчикъ, съ трудомъ справляясь съ грамматической формой, опять ошибся, сказавъ: *на папă Ладо даде* вмѣсто *папă даде на Ладо* (папа далъ Володѣ). Это отсутствіе согласованія является характерной особенностью рѣчи у двухлѣтняго (болгарскаго) ребенка.

Въ изслѣдованіи Георгова представлено очень детально развитіе частей рѣчи въ дѣтскомъ языкѣ. Здѣсь указано время появленія перваго прилагательнаго, нарѣчія и т. п. Мнѣ представляется такая детализація излишней, потому что нѣтъ основанія думать, что, кромѣ подраздѣленія

словъ на названія предметовъ и дѣйствій, которое вытекаетъ въ періодъ ориентировки ребенка въ окружающемъ мірѣ изъ потребностей двоякаго рода (волевыхъ—для дѣйствій, интеллектуальныхъ—для предметовъ), у ребенка есть еще сознание различія между качествомъ и предметомъ. И, дѣйствительно, имя прилагательное появляется очень рано: *най* говоритъ дитя, заимствуя это слово у нянь, такъ же рано, какъ *мо* (молоко) и т. п. Числительныя: *одинъ*, *два* также появляются въ возрастѣ полутора лѣтъ. Еще раньше Георговъ отмѣчаетъ нарѣчіе *вонъ* въ рѣчи своихъ дѣтей, но остается неяснымъ, не случайно-ли это появленіе одной части рѣчи раньше другой у ребенка. Элементъ случайности здѣсь долженъ быть очень силенъ. Такъ, одинъ изъ сыновей проф. Георгова употребилъ слово *фа* (фи) на 430 день, а цѣлую фразу: *това цаца, дугото фа* (это хорошо, а другое противно) на 716 день, тогда какъ нарѣчіе *вонъ* въ возрастѣ между 600 и 700 днями, другой назвалъ первое прилагательное (*голеши*, т. е. горячій, болг. *горещъ*) на 590 день и въ томъ же самомъ возрастѣ сталъ употреблять нарѣчія *сюда* и отрицаніе *нѣтъ*. Болгарскій языкъ со своимъ богатымъ спряженіемъ и съ вымершимъ склоненіемъ обнаруживаетъ, что дѣтямъ гораздо легче примѣняться къ такому грамматическому развитію, при которомъ формы флексіи рѣзче отличаются одна отъ другой. Для взрослого человѣка, изучающаго языки съ вымершей флексіей, значительное облегченіе представляетъ это упрощеніе склоненія съ помощью предлоговъ и упрощеніе спряженія съ помощью вспомогательнаго глагола. Система предлоговъ и вспомогательныхъ глаголовъ запоминается легче, чѣмъ схема флексіи. Оказывается, что ребенокъ представляетъ въ этомъ отношеніи иныя явленія. Глагольное спряженіе далось дѣтямъ проф. Георгова раньше, и ошибокъ въ немъ они дѣлали меньше, чѣмъ въ склоненіи. А изъ грамматическихъ формъ оказались наиболѣе доступными тѣ, которыя образуются съ помощью особыхъ окончаній: будущее время, требующее для своего образованія вспомогательнаго глагола, постоянно смѣшивается въ рѣчи ребенка съ настоящимъ, но прошедшее время выражается съ удивительной правильностью. Не значить-ли это, что ребенокъ не столько самъ склоняетъ и спрягаетъ, сколько запоминаетъ уже готовыя формы частей рѣчи, и потому запоминаніе дается ему тѣмъ легче, чѣмъ болѣе отличается одна форма отъ другой. Въ интересной области грамматическаго развитія дѣтской рѣчи еще слѣдовало бы произвести тщательныя изслѣдованія, преимущественно въ такихъ языкахъ, гдѣ флексія хорошо сохранилась. Извѣстно, что безконечно сложныя грамматическія формы дикарскихъ языковъ передаются изъ поколѣнія въ поколѣніе, безъ видимаго стремленія къ ихъ упрощенію. Однимъ изъ вопросовъ, представляющимъ чрезвычайный интересъ въ анализѣ значенія словъ, является отношеніе имени прилагательнаго къ существительному. Въ языкѣ тасманійцевъ вмѣсто обозначенія качествъ употребляются, какъ рассказываетъ одинъ старый путешественникъ, сравни-

тельные обороты или приложения въ формѣ именъ существительныхъ. Въмѣсто *твердый* говорится *какъ камень*, вмѣсто *высокій*—*длинные ноги*, вмѣсто *круглый*—*какъ мячъ, какъ луна* и т. д., причемъ обозначеніе сопровождается жестомъ, указывающимъ на форму предмета. На островахъ Бисмаркова архипелага существительное безъ всякихъ перемѣнъ употребляется въ качествѣ имени прилагательнаго <sup>1)</sup>. Въ виду этого представляетъ извѣстный интересъ вопросъ о томъ, какъ обозначаютъ качества дѣти, еще не усвоившія въ достаточной мѣрѣ языка взрослыхъ? Какъ уже было указано, имена прилагательныя заимствуются нашими дѣтьми изъ рѣчи взрослыхъ очень рано, одновременно или почти одновременно съ существительными, и первоначально имѣютъ, какъ и эти послѣднія, значеніе аффективно-волевыхъ выраженій. Повидимому, европейскія дѣти самостоятельно уже не примѣняютъ существительныхъ для означенія качествъ, т. е. если и дѣлаютъ это, то лишь подъ влияніемъ взрослыхъ и въ той же мѣрѣ, какъ взрослые. *Медведь* для означенія неуклюжаго человѣка, *бой-дѣвица* для характеристики бойкой дѣвушки и т. п. имена существительныя въ качествѣ прилагательныхъ представляютъ ту же форму выраженія свойствъ, что и въ указанныхъ выше реченіяхъ дикарей, и это употребленіе словъ, конечно, можетъ заимствоваться дѣтьми у взрослыхъ, не представляя, однако, само по себѣ, чего-нибудь характернаго для дѣтской рѣчи. Что касается развитія предложеній у дѣтей, то произношенію предложеній въ нѣсколько словъ предшествуетъ здѣсь, какъ и при первыхъ попыткахъ ребенка говорить, пониманіе ихъ. Затѣмъ начинается соединеніе словъ для выраженія мысли, которое представляетъ на первыхъ порахъ сочетаніе двухъ-трехъ словъ безъ всякой грамматической связи. Предложенія эти по своему значенію являются или пожеланіями, требованіями и т. под., или вопросами, такъ что интонація даетъ опредѣленный смыслъ этому соединенію словъ. Въ языкахъ, гдѣ необходимо вспомогательный глаголь *есть*, мы находимъ его на первыхъ стадіяхъ фразообразованія, причемъ, естественно, предложенія ребенка являются простымъ повтореніемъ готовыхъ образцовъ, даваемыхъ взрослыми. Мальчикъ Штернъ, который въ 1 годъ 2 мѣсяца говорилъ *da is puppe*, конечно, повторялъ уже данную формулу, а не складывалъ самостоятельно предложенія. Тамъ же, гдѣ маленький ребенокъ образуетъ самъ предложеніе, онъ начинаетъ съ простаго соединенія нѣсколькихъ короткихъ словъ. Въ этомъ отношеніи языкъ ребенка опять-таки отличается существеннымъ образомъ отъ языковъ современныхъ дикарей, гдѣ предложенія имѣютъ чрезвычайно сложную форму и представляютъ совокупности словъ, которыя можно только заучивать наизусть.

<sup>1)</sup> L. Lévy-Bruhl. Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. 1910, стр. 191.

Понявъ назначеніе рѣчи и свою собственную способность сообщаться съ внѣшнимъ міромъ посредствомъ языка, дитя становится существомъ, сознающимъ свое личное я. Пробужденіе самосознанія, совершающееся при помощи рѣчи, представляетъ одинъ изъ важнѣйшихъ процессовъ въ развитіи душевной жизни человѣка. Если мы не можемъ спуститься въ ту древность, на которой совершилось это „очеловѣченіе“ людей, то по отношенію къ современному индивидууму такое изслѣдованіе оказывается возможнымъ <sup>1)</sup>. Изъ двухъ сыновей проф. Георгова первый произнесъ первое сознательное слово на 412 день, первую фразу (*дай хлѣба* = *дай ле*) на 577 день, а мѣстоименіе я употребилъ сознательно на 711 день; съ этого времени личное мѣстоименіе въ различныхъ падежныхъ формахъ довольно твердо укрѣпилось въ его языкѣ, хотя съ глагольными формами оно связывалось еще довольно медленно. У другого сына его первое слово появилось на 433 день, первая фраза (также *дай леп*) на 601 день, тогда какъ вся категорія личныхъ мѣстоименій и личныхъ глагольных окончаній опередила довольно значительно соответствующее развитіе у старшаго мальчика; этотъ второй ребенокъ уже на 586 день сознательно примѣнилъ къ себѣ мѣстоименіе я и на 620 день произнесъ глагольную форму съ окончаніемъ перваго лица. Въ то время, какъ первый сынъ проф. Георгова любилъ долго говорить о себѣ въ третьемъ лицѣ, присоединяя къ предложенію (иногда только въ умѣ, про себя) свое имя, второй мальчикъ сталъ выражаться о себѣ въ первомъ лицѣ съ тѣхъ самыхъ поръ, какъ началъ, вообще, говорить о себѣ. Авторъ отмѣчаетъ, что этотъ ребенокъ *ни одного раза* не говорилъ о себѣ въ третьемъ лицѣ и не употреблялъ по отношенію къ себѣ вмѣсто мѣстоименія своего личного имени, что объясняется, по мнѣнію Георгова, прирожденной сильной волей мальчика. То же самое наблюдалось и надъ другими дѣтьми, которыя въ спокойномъ состояніи говорили о себѣ еще въ два года *дитя* (*baby*), но подъ вліяніемъ аффекта начинали выражаться о себѣ въ первомъ лицѣ (*I want it*—я хочу, *I afraid*—я боюсь). Это развитіе личности, обнаруживающееся въ языкѣ, происходитъ у различныхъ дѣтей въ разные моменты. Проф. Георговъ сопоставилъ на основаніи литературы о психологій дѣтства 15 такихъ наблюденій. Дитя Прейера употребило первую фразу (*haim mimi*—домой пить молоко) на 707 день, мѣстоименія я, меня, мнѣ въ возрастѣ 29—32 мѣсяцевъ; дочь Линднера употребила я только на 30 мѣсяцѣ, и лишь три мѣсяца спустя это мѣстоименіе вытѣснило употребленіе собственного имени для обозначенія субъекта; у сына Линднера я появилось на 26 мѣсяцѣ, тогда какъ вмѣсто *меня* выступало еще собственное имя; значительно раньше наблюдались мѣстоименія у дѣвочки

<sup>1)</sup> См. обстоятельную монографію проф. I. A. Георгова: „Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern“. Archiv für die gesamte Psychologie. 1905, т. V, стр. 329—404.

Амента: первое предложеніе (*babbed dschidschi*—бабушка уѣхала по желѣзной дорогѣ) на 573 день, *мнѣ* на 602 день, *мой* на 626, *мы*—722, *я* сначала на 637 день, потомъ исчезаетъ и опять занимаетъ прочное положеніе въ языкѣ на 756 день. Уже изъ этихъ данныхъ видно, какъ сильны колебанія въ хронологіи личнаго мѣстоименія у различныхъ дѣтей. Въ среднемъ, однако, въ возрастѣ двухъ лѣтъ дитя начинаетъ понимать себя, какъ личность, которую не только называютъ другіе извѣстнымъ именемъ, но которая уже сама себя опредѣляетъ, какъ *я*. При этомъ, впрочемъ, личность еще нуждается для подкрѣпленія своего индивидуальнаго сознанія въ употребленіи, рядомъ съ мѣстоименіемъ, имени: *та газан* (мой Suzanne) постоянно твердила дочь Девиля, которая въ первый разъ употребила *moi* на 674 день и до 683 дня постоянно сопровождала это мѣстоименіе объясненіемъ: *Suzanne*. Любопытный случай отмѣчаетъ Трэси: одинъ мальчикъ въ примѣненіи къ себѣ употреблялъ мѣстоименіе *you* (*вы* или въ просторѣчій въ значеніи *ты*), а по отношенію къ другимъ употреблялъ мѣстоименіе *J* (*я*). Это смѣшеніе едва ли можетъ быть объяснено иначе, какъ предположеніемъ, что обращеніе къ *себѣ* мальчикъ усвоилъ, какъ обозначеніе личности, какъ имя, которымъ онъ сталъ называть себя, когда созналъ свое *я*; мѣстоименіе же *я*, которое употреблялъ тотъ или другой говорящій съ нимъ человекъ, получило для него значеніе именно постороннихъ людей, и каждый изъ нихъ сдѣлался для него *я*. Но въ этомъ забавномъ уклоненіи обнаруживается существо того процесса, которое приводитъ ребенка къ сознанію своей личности. Дѣло въ томъ, что къ ребенку взрослые обращаются или по имени, или съ мѣстоименіемъ *ты*. Имя въ сознаніи дитяти ассоциируется съ его личностью, и онъ называетъ себя тѣмъ самымъ именемъ, какое даютъ ему взрослые. Но себя эти взрослые называютъ не по имени, но однимъ и тѣмъ же, для всѣхъ однообразнымъ *я*. Необходимо совершить извѣстный процессъ отвлеченія, чтобы понять значеніе этого мѣстоименія. И здѣсь опять-таки аффектъ приходитъ на помощь интеллекту; повидимому, *мнѣ* предшествуетъ болѣе спокойному *я*. *Я* есть выраженіе самосознанія субъекта, совершающаго дѣйствіе, тогда какъ *мнѣ* выражаетъ активное стремленіе къ полученію чего-либо. Конечно, въ этой области должны существовать большія индивидуальныя колебанія. Какъ бы то ни было, ассоціаціи могутъ соединить въ представленіяхъ ребенка его имя съ его личностью, но ни откуда онъ не можетъ *заимствовать* убѣжденія, что это имя и *я* тождественны. Такое убѣжденіе дитя можетъ выработать лишь само, замѣтивъ, что и всѣ окружающіе говорятъ про себя *я*. Сознавъ себя, какъ *я*, человекъ обособляетъ себя отъ внѣшняго міра, для котораго онъ никогда не будетъ *я*, а всегда останется только человекомъ съ опредѣленнымъ именемъ. *Я* становится самоопредѣляющимъ себя центромъ воли и сознанія.

Таковы пути развитія дѣтской рѣчи: инстинктивный крикъ, какъ рефлексъ, какъ разряженіе энергіи, крикъ неудовольствія или восторга, лишенный сознанія своего выразительнаго значенія, потомъ лепетаніе, какъ одно изъ выраженій общаго стремленія къ движенію, къ использованию всѣхъ своихъ органовъ, и начало общенія съ другими путемъ полунинстинктивного пониманія тоновъ. Аффективная натура дѣтскаго психическаго организма заставляетъ его сильно реагировать на раздраженія, идущія изъ внѣшняго міра; пониманіе этихъ аффектовъ взрослыми людьми ускоряетъ процессъ ассоціаціи между ними и представленіями о предметахъ, а ребенокъ отъ природы обладаетъ прекраснымъ ассоціационнымъ аппаратомъ; природенная способность къ подражанію открываетъ ребенку двери въ сокровищницу роднаго языка, и онъ начинаетъ черпать отсюда, сначала и очень неумѣло, свой строительный матеріалъ и складывать изъ него первое зданіе. И наконецъ, какъ яркій лучъ свѣта, въ это зданіе врывается сознаніе личности, человѣческое я ребенка.

## Г Л А В А X.

### Языки некультурныхъ народовъ.

Безпомощная мысль ребенка долго и усиленно бьется надъ первымъ выраженіемъ своимъ въ словѣ. Дитя усваиваетъ, наконецъ, языкъ взрослыхъ людей, и въ его распоряженіи оказываются могущественнѣйшія средства не только для передачи содержанія своего я окружающимъ людямъ, но и для развитія собственнаго мышленія. Такъ дитя наслѣдуетъ отъ предшествующихъ поколѣній ихъ вѣрованія, ихъ формы мысли, ихъ общественныя и инныя стремленія. И то свое, что нарастаетъ съ жизнью этого новаго поколѣнія на почвѣ традиціи, представляетъ лишь въ исключительныхъ случаяхъ продуктъ сознательнаго стремленія людей къ новшеству. Въ области же языка подобныя реформы еще болѣе рѣдки, и чаще всего наши дѣти думаютъ, что говорятъ такъ же, какъ мы. Съ чрезвычайной медленностью и внѣ контроля человѣческаго сознанія измѣняются звуковыя законы языковъ, обогащается или упрощается глагольная или именная флексія. Дѣти берутъ языкъ взрослыхъ, какъ нѣчто готовое, съ его словаремъ и грамматикой. Поэтому и сложныя формы, и звуковой составъ какого-нибудь языка заимствуются новымъ поколѣніемъ безъ всякой критики ихъ трудности для запоминанія или удобопроизносимости. Отсутствие письменности на какомъ-нибудь языкѣ опредѣляетъ особенности его сохраненія въ народѣ, слишкомъ многочисленномъ для того, чтобы единство произношенія поддерживалось непрерывнымъ общеніемъ между сочленами его: здѣсь, непремѣнно, разовьются значительныя отклоненія отъ того,