

НАУЧНЫЙ АРХИВ

НЕОПУБЛИКОВАННАЯ РУКОПИСЬ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Конец 20-х годов для Льва Семеновича Выготского — время интенсивной теоретической и экспериментальной разработки основных положений его культурно-исторической теории психики человека. Позади лежало относительно спокойное и, несмотря ни на что, счастливое первое пятилетие его московской жизни после переезда в 1924 г. из Гомеля — время становления его как психолога, невероятно стремительного восхождения его звезды, когда за считанные годы этот совсем еще молодой человек из никому не известного провинциального учителя превратился в одну из ведущих и наиболее ярких фигур в молодой советской психологии, исследователя с непогрешимым научным авторитетом, окруженного группой молодых и тоже талантливых, восторженно преданных ему учеников, исполненного высокого сознания своей миссии в развитии науки, полного идей, замыслов и планов, большей части которых, к сожалению, из-за преждевременной смерти ученого не суждено было осуществиться. Словно бы предчувствуя это, Л. С. Выготский работал все эти годы быстро и много. Из-под его пера одна за другой выходили большие работы, составляющие ныне корпус культурно-исторической концепции и уже давно вошедшие в золотой фонд отечественной и мировой психологической литературы. Почти каждая из них исподволь подготавливалась предварительными набросками и заметками, которые Выготский делал по большей части «для себя», не предназначая их для печати. Но и эта своеобразная «внутренняя речь» Выготского, в силу общей его поразительной способности жить и делать все в своей жизни сразу «набело», без «черновиков», представляет собой как правило самостоятельные, связанные и подчас вполне законченные тексты. Такова и публикуемая ниже рукопись Выготского 1929 г. из его семейного архива, любезно предоставленная дочерью ученого — Г. Л. Выгодской. Эта работа не только позволяет заглянуть в творческую лабораторию замечательного мыслителя, почти со зримой ясностью увидеть процесс кристаллизации некоторых положений культурно-исторической теории, хорошо известных по классическим работам Л. С. Выготского начала 30-х годов, но содержит также и целый ряд оригинальных идей и ходов мысли, которые не получили разработки в последующих работах. В этом отношении публикуемые заметки Л. С. Выготского проливают новый свет на некоторые фундаментальные положения его концепции, представляя их подчас в таком ракурсе, который делает их предельно актуальными и для современной психологии.

Близость отдельных тем, формулировок и примеров, а до известной степени — также и общей логики построения публикуемого текста к работе «История развития высших психических функций» (особенно второй ее главы), позволяют рассматривать данную рукопись в качестве предварительного наброска, эскиза главного труда Выготского, правда, скорее всего, не той канонической версии его, которая общеизвестна по первой публикации 1960 г. и недавней перепечатке в третьем томе собрания сочинений, но более раннего и краткого, до сих пор еще не опубликованного варианта работы, который хранится в семейном архиве ученого.

В данной публикации сохранены особенности синтаксиса и все

выделения оригинала. Орфография же приведена в соответствие с современными нормами. Многочисленные сокращения восстановлены при расшифровке рукописи. Все вставки в тексте, взятые в прямые скобки, а также все сноски и примечания, если это не оговаривается особо, принадлежат автору вступительной статьи.

А. А. Пузырей

ВЕСТН. МОСК. УН-ТА. СЕР. 14. ПСИХОЛОГИЯ, 1986, № 1

Л. С. Выготский

[КОНКРЕТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА]

ЛВ Слово история (историческая психология) у меня означает 2 вещи: 1) общий диалектический подход к вещам — в этом смысле всякая вещь имеет свою историю, в этом смысле Маркс: одна наука — история (Архив, с. X) ¹, естествознание = история природы, естественная история; 2) **история в собственном смысле**, т. е. история человека. Первая история = диалектический, вторая — исторический материализм. Высшие функции в отличие от низших подчинены историческим закономерностям в своем развитии (ср. характер у греков и у нас). Все своеобразие психики человека в том, что в ней **соединены** (синтез) одна и другая истории (эволюция + история). То же в детском развитии (ср. 2 линии) ².

* * *

Конструктивный метод имеет 2 смысла: 1) изучает не естественные структуры, а конструкции, 2) не анализирует, а конструирует процесс (contra * метод застижения врасплох — анализ, тахистоскоп; contra систематический метод вюрцбургцев). Но познавательная конструкция в эксперименте соответствует реальной конструкции самого процесса. Это основной принцип.

ЛВ Бергсон (см. сб. Челпанову, 109) ³.

Интеллект и орудия.

Интеллект ↔ инстинкт

орудия ↔ органы

В психологии человека тоже *homo faber* **.

Орудия вне себя, органы в себе.

Сущность интеллекта — в орудиях. Инстинкт — способность использовать и строить организованные ⁴ инструменты; интеллект — инорганизованные. Свои достоинства и недостатки.

Но психологическая конструктивная деятельность (воля) есть нечто принципиально новое — синтез той и другой деятельности, ибо создаются с помощью внешнего — неорганизованного — средства органические конструкции, функции в мозгу, строятся инстинкты. Ср. Ухтомский: система неврологических функций — есть орган. В этом смысле человек при помощи инструментальной деятельности *строит* новые органы, но органические.

* Против (лат.).

** Человек работающий (лат.).

Жане (кн. 6 с. 425⁵) называет величайшей иллюзией неотличение речи от других реакций (приспособлений к природе). Это ошибка Уотсона: речь = двигательный навык, как плавание и игра в гольф. Именно *не такой*: проблема вербализованного поведения — центральная проблема всей истории культурного развития ребенка.

М Мы знаем общий закон: раньше средство воздействия на других, потом на себя. В этом смысле всё культурное развитие проходит 3 ступени: в себе, для других, для себя (ср. указательный жест — вначале просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее действие; потом мать понимает его как указание; потом ребенок начинает указывать). Ср. Ш. Бюлер: портрет ребенка с указательным жестом⁶. Это уже для себя. Ср. Магх: Петр и Павел⁷. Через других мы становимся собой. В чисто логической форме сущность процесса культурного развития в этом и состоит. Магх: о классе⁸. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она прежде являет свое в себе для других. Это есть процесс становления личности. Отсюда понятно, *почему* с необходимостью все внутреннее в высших функциях было внешним: т. е. было для других тем, что ныне есть для себя. Это центр всей проблемы внутреннего и внешнего. Ср. проблему интериоризации у Жане и Кречмера (Бюлера): перенос отбора, пробования внутрь (и при этом не замечают того, что отбор производит сама личность). *Не эта* внешность имеется в виду у нас. Для нас сказать о процессе *внешний* значит сказать социальный⁹. Всякая высшая психологическая функция была внешней — значит она была социальной; раньше чем стать функцией, она была социальным отношением двух людей. Средства воздействия на себя — первоначально средство воздействия на других и других на личность.

В общей форме: *отношение между высшими психологическими функциями было некогда реальным отношением между людьми.* Я отношусь к себе так, как люди относились ко мне. Размышление — спор (Болдуин, Пиаже); мышление — речь (разговор с собой); слово, по Жане, было командой для других; подражание, изменение функций привело его к отделению от действия (3, с. 155 и след.¹⁰) *. *Оно есть всегда команда*¹¹. Поэтому — основное средство овладения. Но откуда волевая функция слова у нас, почему слово *подчиняет* себе моторные реакции? Откуда власть слова над поведением? Из реальной функции командования. За психологической властью слова над психологическими функциями стоит реальная власть шефа и подчиненного. *Отношение психологических функций генетически соотнесены с реальными отношениями между людьми: регуляция словом, вербализованное поведение = власть — подчинение.*

Отсюда: речь ** центральная функция — социальной связи + психологическое средство. Ср. непосредственное и опосредствованное отношение с людьми. *Отсюда* экскурс: подражание и социальное разделение функций, как механизм модификации и трансформации функций.

Отсюда пример Леонтьева с трудом: то, что делают надсмотрщик

* Схема: вначале человек кричит и сражается, подражающий делает то же, потом один кричит и не сражается, другой сражается и не кричит: начальник и подчиненный [сноска Выготского].

** И закон вербализации у Жане [сноска Выготского].

и раб — соединяется в одном человеке: это механизм произвольного внимания и труда.

Отсюда тайна волевого усилия — не мускульного, не духовного — сопротивление организма команде.

Отсюда недооценка у меня роли шопота, секрета и других социальных функций. Я игнорировал внешнее отмирание речи.

Отсюда у ребенка шаг за шагом можно проследить эту смену в себе, для других, для себя в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом (отношением к вещи) в себе (объективная связь, а если ее нет — ничего нет); затем мать его функционально использует как слово; затем ребенок.

Пиаже: появление спора = появление речевого мышления. Все формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психологическими функциями. *Общий закон: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах — сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихологическая, затем — внутри ребенка.* Ср.: la loi du décalage* у Piaget. Это — к произвольному вниманию: памяти etc., etc. Это — закон.

Ср. указание другому, себе; коготь рыси — другому — себе;

Ср. письмо — себе во времени и другому; читать свою записку — писать для себя — значит отнестись к себе как к другому. Etc., etc. Это общий закон для всех высших психологических функций.

Конечно переход извне внутрь трансформирует процесс.

За всеми высшими функциями и их отношением стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей. Нотом duplex**. Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, т. е. разделения функций между людьми, персонификации функций: например, произвольное внимание: один овладевает — другой овладеваем. *Разделение снова надвое того, что слито в одном* (ср. современный труд), экспериментальное развертывание высшего процесса (произвольного внимания) в маленькую драму. Ср. Полицер: психология в терминах драмы¹².

Слово социальный в применении к нашему предмету имеет много значений: 1) самое общее — все культурное социально; 2) знак — вне организма, как орудие, средство социальное; 3) все высшие функции сложились в филогенезе не биологически, а социально; 4) самое грубое — значение — их механизм есть слепок с социального. Они — перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генез, функция (способ действия) — одним словом их природа — социальны. Даже будучи в личности превращенными в психологические процессы, — они остаются quasi-социальными. Индивидуальное личностное — не contra, а высшая форма социальности.

Парафраз Магх'а: психологическая природа человека — совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры¹³. Магх: о человеке как genus***; здесь — об индивидуе.

Культурное развитие = социальное развитие не в буквальном смысле (развитие свернутых задатков, а часто — извне; роль кон-

* Закон декалажа (фр.).

** Человек двойной (лат.).

*** Роде (лат.), т. е. о «родовой» сущности человека.

струкции, свертывание развитых форм, ср. произвольное внимание, роль экзогении в развитии). Скорее — переход структур извне внутрь: иное отношение онто- и филогенеза, чем в органическом развитии: там филогенез заключен в *потенции* и повторяется в онтогенезе, здесь *реальное взаимодействие между фило- и онтогенезом*: человек как биотип не необходим: чтоб в утробе матери развился человеческий детеныш, эмбрион не взаимодействует с зрелым биотипом. В культурном развитии это взаимодействие — основная движущая сила всего развития (взрослая арифметика и детская, речь etc.).

Общий вывод: если за психологическими функциями стоят генетически отношения людей, то: 1) смешно искать особые центры для высших психологических функций или верховных функций в коре (лобные доли — Павлов); 2) надо объяснять их не из внутренних, органических связей (регуляция), а извне — из того, что человек управляет деятельностью мозга извне, через стимулы; 3) они суть не естественные структуры, а конструкции; 4) основной принцип работы высших психических функций (личности) — социальное по типу *взаимодействие* * функций, ставшее на место взаимодействия людей. Наиболее полно они могут быть развернуты в форме *драмы*. Экскурс: в конструктивной деятельности сближение стимулов соответствует сближению мозговых процессов, двум формам нервной деятельности: 1) доминанте (катализации) и 2) ассоциации — соответствуют: 1) указание, усиление, ударение и 2) мнемотехника (узелок)** . Сближая предметы (стимулы), я сближаю нервные процессы (реакции); действуя вовне, я овладеваю (управляю) самими внутренними процессами. Что значат все организации, регуляции (Басов), структуры по сравнению с этим наивысшим типом овладения — конструктивной деятельностью. Природу произвольного внимания и всякой высшей функции нельзя вывести из индивидуальной психологии. Ср. проблему Autosuggestion*** и XYZ****.

Полный пересмотр неврологии высших процессов. Локализация функций, а не центров.

[Листок XYZ] В! Бергсон: память отличает дух от материи. Наличие духа необходимо вообще для всякого интенционального процесса (направленность на прошлое); мы не считаем безразличным для психологического процесса его психическую сторону с несравнимым ни с чем отношением к предмету, но не *чистый дух* и, главное, — не этим двигательная память отличается от неподвижной. *Есть переходные формы, а между духом и материей их нет*. Переходная форма — мнемотехника. Сам Бергсон сближает память духа и мнемотехнику, а Бюлер мнемотехнику с памятью шимпанзе. Вот положение: направленность на определенный единственный раз заучивания может быть, а памяти (воспоминания) нет. Ср. узелок и мотив (я: [знаю, что есть] три черты мнемонических и не знаю, что [они] значат). Ergo: направленность — обязательный спутник воспоминания, а *самостоятельный компонент высшего запоминания* (результат указующей, опосредствующей роли знака).

* Автостимуляция, «вступление во владение своим телом», овладение [сноска Выготского].

** Между строк карандашом вписано: «Концентрация, иррадиация — все имеет свои корреляты».

*** Самовнушения (фр.).

**** Имеется в виду следующий лист рукописи с таким обозначением (см. непосредственно ниже), по-видимому вставка.

ЛВ! К социальной природе высших психических функций

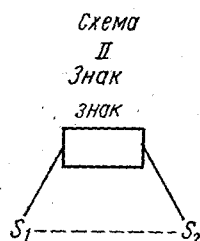
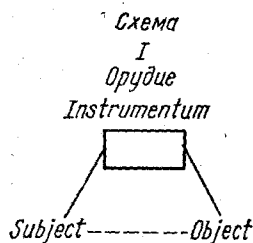
Функции слова по Жане раньше разделились и распределились между людьми, потом у личности. В индивидуальном сознании и поведении невозможно было бы ничего подобного. Раньше из индивидуального поведения выводили социальное (индивид реагирует наедине и в коллективе, подражание обобществляет индивидуальные реакции). Мы из форм коллективной жизни выводим индивидуальные функции. Развитие идет не к социализации, а к индивидуализации общественных функций (превращение общественных отношений в психологические функции — ср. речь, социальное *prins* *). Вся психология коллектива в детском развитии в новом свете: спрашивают обычно, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе? Мы спрашиваем: как коллектив создает у того или иного ребенка высшие функции? Раньше предполагали: функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде — в коллективе она упражняется, разворачивается, усложняется, повышается, обогащается, тормозится, подавляется etc. Ныне: функция сперва складывается в коллективе в виде отношения детей, — затем становится психологической функцией личности. Спор. Раньше: у каждого ребенка есть мышление, из их столкновения рождается спор. Ныне: из спора рождается размышление. То же обо всех функциях [конец листка XYZ].

К постановке основных проблем коллективной психологии (детской) на этой основе: все наоборот тому, как делается.

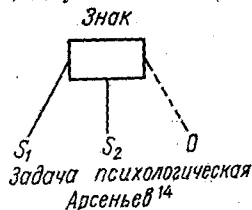
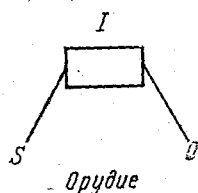
Ср. заметку на стр. XYZ.

Различать:

Непосредственное и опосредствованное (через знак) отношение к другим. Непосредственно невозможно применить к себе. Опосредствованно — можно. Вначале, следовательно, знак помещается между объектом и субъектом, как орудие. Позже — между мной и моей памятью. Стимул-объект операции не есть объект воздействия стимула-орудия: это главнейшее отличие знака от орудия. Объект воздействия инструментального стимула — мозг (схема 1):



Конструкция тем отличается от инструментальной операции (Werkzeugdenken) **, что она двупланна, двуобъектна (схема 2):



* Так в рукописи; по-видимому, должно быть *prinsip* — начало (фр.).

** В рукописи, по-видимому, описка и должно быть: *Werkzeugdenken* — инструментальное мышление (нем.) — термин К. Бюлера (ср.: Собр. соч., т. 2, с. 103 и др.).

Если S_1 и S_2 в одном лице, то у операции всегда два объекта: *мозг и объект психологической задачи (запомнить etc.)*. В сущности, это обусловлено тем, что S не[есть] орудие (т. е. не физически действует), а что задача *психологически* воздействует (не на предмет, а на поведение). Если объект чужой мозг, то все легко. Трудно, когда объект — свой мозг.

Надо отказаться от скрытого отождествления психологической операции и моторной (запомнить = схватить).

Таким образом, *инструментальная операция есть всегда социальное воздействие на себя, при помощи средств социальной связи и раскрывается в полной форме социального отношения двух людей*. Раньше мы учитывали: объект операции, орудие. А ныне — и объект воздействия *стимула*. *Стимул не действует на объект операции. Замыкающий и исполнительный механизм — воля — результат социальных отношений: приказ, условие («один кричит, другой сражается» — Жане)*. Между чем и чем вдвигается знак: *между человеком и его мозгом*. Он поддерживает операцию, направленную на объект. Но его объектом является сама операция, нервный процесс. Итак, основа инструментальной операции — соединение Петра и Павла в одном лице. Отношение *stimul'a-объекта* и *stimul'a-средства* — [это отношение:] *натурально психологического и искусственно построенного*.

Социогенез — ключ к высшему поведению. Здесь мы найдем *психологическую* функцию слова (а не биологическую). Социогенетический метод.

Автостимуляция — частный случай (чрезвычайно своеобразный) социальной стимуляции: *socio-personnelles** — по Janet (ср. функция общения в размышлении. — Наторп.).

Сигнификация: человек *извне* создает связи, управляет мозгом и через мозг — телом. Внутреннее отношение функций и слоев мозга, как основной регулятивный принцип в нервной деятельности, *заменяется* социальными отношениями вне человека и в человеке (овладение чужим поведением), как новым регулятивным принципом. Но как вообще возможно создание связей и регулятивных отношений между центрами и функциями *извне*? Эта возможность дана в двух моментах (их встрече): 1) механизм условного рефлекса (он, по Павлову — мозговой механизм, *по Ухтомскому — орган!* — конструируется *извне*) и 2) факт социальной жизни, т. е. изменения природы, *ergo*** и природных связей, и взаимодействия *особей иного порядка, чем общение иных предметов*. Отсюда — три ступени: 1) условный рефлекс — механизм, созданный *извне*, но = копия природных связей, соответствует пассивному приспособлению; 2) домашние животные (раб?), сам человек = домашнее животное (Турнвальд)¹⁵ = пассивное образование связей *извне*; 3) активное участие в завязывании связей + автостимуляция, как частный случай социальной стимуляции. Ср. *instrumentum vocale, semivocale и mutum**** — Последний соответствует активному приспособлению к природе = психологии человека. *Вопрос упирается в личность*. Павлов *сравнивает нервную систему с телефоном, но все своеобразие психологии человека — в том, что в нем в одном существе соединены телефон и телефонистка*, т. е. — аппарат и управление им человеком. Через механизм условного рефлекса природа управляет человеком, но природные связи могут обусловить любые и все-

* Общественно-личностной (фр.).

** Стало быть (лат.).

*** Орудие говорящее, получаемое и немое (лат.).

возможные связи поведения, кроме изменения самой природы. В природных связях не заключена необходимость работы и трудовой деятельности.

Что такое телефонистка (элиминируем механистичность сравнения и знак +)? Скажут: душа, психея, недаром *телефонистка*. Ср. Stern: Injpn. + Masch. ine. *. *Не то*. Правда, нельзя понять деятельность любого нервного аппарата без человека. Это мозг — человека. Это рука человека. В этом суть. Например, жребий, узелок — телефонная связь, замкнутая телефонисткой¹⁶.

Идея Павлова в том и заключается, чтоб показать, что то, что думали — делает телефонистка (душа), делает сам аппарат (тело, мозг). Так, Ergo: телефонистка — не душа. А что? Социальная личность человека. Человека как члена определенной общественной группы. Как определенная социальная единица. Как существо в себе — для других и — для себя. Ср. Lichtenberg и др. Мне думается и я думаю¹⁷. Проблема я: как надо сказать и ребенок: я (ср. Пиаже). Все развитие в том, что развитие функции идет от мне к я. Ср. Lévy = Bruhl. J'en révérai **. Кстати: личность меняет роль отдельных психологических функций, систем, слоев, пластов, устанавливая такие связи, которых в биологии личности нет и не может быть. Не отношение подкорковых центров к корковым, а социальная структура личности определяет господство тех или иных слоев. Ср. сон и вождь кафров: 1) у животных функция сна иная, 2) у него [у вождя кафров] через общественное значение сновидений (затруднение необъяснимое etc., начатки магии, причинности, анимизма etc.) сон приобрел регулятивную функцию: что он увидит во сне — то он сделает. Это реакция личности, а не примитивная; 3) отношение сон: будущее поведение (регулятивная функция сна) сводится генетически и функционально к социальной функции (маг, совет волхвов, толкователь снов, кто-то, кто бросает жребий — всегда разделено на два лица). Затем соединяется в одном лице. Реальная история телефонистки (личности) — в истории Петра и Павла (ср. Маркс: о языке и сознании)¹⁸ — в перенесении социального отношения (между людьми) в психологическое (внутри человека). Роль имени у примитива, у ребенка, у ***.

Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, но и строит себя. Конструктивизм. Но contra интеллектуализм (ср. художественная конструкция) и механизм (ср. смысловая конструкция).

Задача психологии — изучение реакций личности, т. е. связей типа сон = регулятивные механизмы. Роль религии etc. Каждой идеологии (общественной) соответствует психологическая структура определенного типа — но в смысле субъективного восприятия и носителя идеологии. но в смысле конструкции пластов, слоев и функций личности. Ср. кафр, католик, рабочий, крестьянин. Ср. мои идеи — [отношение] структуры интересов к социальной регуляции поведения. Ср. ****

Мыслит не мышление, мыслит человек. Это исходная точка зрения [На полях] Фейербах: Деборин—Гегель, XXVI¹⁹.

Что такое человек? Для Гегеля — логический субъект. Для Павлова — сома, организм. Для нас — социальная личность = совокуп-

* Инженер плюс машина (нем.).

** «Я про это увижу сон» (фр.). Ср. выше и далее. См. также в работе Выготского: Развитие высших психических функций. Собр. соч., т. 3, с. 69 и др.

*** Так в рукописи — фраза обрывается.

**** В рукописи оставлено свободное место. На полях против него четыре знака вопроса.

ность общественных отношений, воплощенная в индивидуе (психологические функции, построенные по социальной структуре). [На полях] Человек есть для Гегеля всегда сознание или самосознание XXXVII²⁰.

Идем дальше. Кафр мог: *J'en rêverai*, ибо он активно видит сон, мы говорим: *мне снится*. Ergo: бывает и мне, и я во всякой функции, но это реакции примитивные (пассивно-личные) и личности (активно-личные).

Еще дальше. Раз человек мыслит, спросим: какой человек (кафр, римлянин с *омен** = сон, рационалист Базаров, невротик Фрейда, художник etc, etc.). При одних и тех же законах мышления (ср. Гегдинг: законы ассоциации и мысль), процесс будет разный, смотря по тому, в каком человеке он происходит. Ср. не природные (кора, подкорка etc.), а социальные связи мышления (*его роль у данной личности*). Ср. роль сна. Не все равно — кто видит сон, какой человек. Можно: 1) видеть сон с Я и с *мне*, 2) по-разному и *то*, и *другое*.

Надо изучать и то, и другое: основа конкретной психологии — связи типа: «сон кафра»²¹. Абстрактной: связи типа: сон — *отреагирование* (Фрейд, Вундт etc.) *наличных раздражителей*.

(Здесь, в идее социальной личности, раскроется несомненно роль психики. Возможен ли товар = сверхчувственная вещь (Маркс) без психики? Сущность психики с положительной стороны (с негативной — недоступность другим = внутреннее восприятие, непространственность) интенциональное отношение к предмету. Деборин: *мышление без содержания пусто*. (Ср. Кант: пусты и слепы. Следовательно, изучая мышление, мы изучаем отношение к предметам). [с.] XXVI:²² «Если под чистым мышлением понимать свободную от всяких чувственных восприятий деятельность разума, то чистое мышление есть фикция, ибо мышление, освобожденное от всех представлений, есть *пустое мышление*... «Ведь понятия суть ничто иное как переработанные восприятия и представления. Словом, мышлению предшествуют ощущения, восприятия, представления и т. д., а не наоборот. Да само мышление, в смысле высшей его способности образования понятий, категорий, является продуктом исторического развития». Ср. логическое устройство речи [с.] XVI—XVII²³. *Экскурс:* Я есть социальное отношение *меня* к себе самому.

Дальше прямо: Гете: проблему сделать постулатом (Ср.??** проблеме творческих синтезов *gsththeorie**** сделала постулатом). То же я с личностью. *Она первичное, что создается вместе с высшими функциями*.

Отношение сон / будущее поведение (регулятивная функция сна у кафра) есть опосредствованная всей личностью (т. е. совокупностью общественных отношений, перенесенных внутрь) связь, а не непосредственная.

Изучение этого у ребенка.

Экскурс! Ср. Полицер: психология = драма. Совпадение: конкретная психология и Дильтей (о Шекспире)²⁴. Но драма действительно полна *такого рода связей:* роль страсти, скупости, ревности в *данной* структуре личности. Один характер разложен на два у Макбета — Фрейд.

Драма действительно полна внутренней борьбы невозможной в органических системах: динамика личности есть драма.

* Знак, примета, предзнаменование (лат.).

** Так в рукописи.

*** Гештальттеория (нем.).

во сне жена изменила (Отелло) — убить: трагедия. Драма всегда борьба таких связей (долг и чувство, страсть etc.). Иначе не может быть драмы, т. е. столкновения систем. Психология «гуманизируется».

Прямо. Роль среды. Для биологии: фактор фенотипических изменений. Механизмы готовы и в количестве изменяются. Социальные связи действуют в качестве природных (ср. домашнее животное). Но это верно лишь для элементарных функций. И они (например восприятие структур формы etc.) не всегда общи у всего человечества. Но если много в элементарных функциях есть общего, — это потому, что есть у всех социальных групп и классов много общего. *Не то — высшие: если признать, что органы создаются извне, регуляция мозга извне, личность = сгусток общественных отношений... связи типа «сон кафра» извне, динамика личности = драма, то социогенез — единственно верная точка зрения, т. е. механизмы создаются в среде* (конструкции).

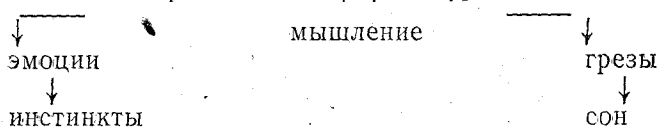
Конспект: Личность — совокупность общественных отношений. Высшие психические функции создаются в коллективе. Связи типа: «сон кафра». Содержание личности. Личность как участник драмы. Драма личности *. Конкретная психология. [На полях]. Функции меняют свою роль: сон, мышление, практический интеллект.

Моя история культурного развития — абстрактная разработка конкретной психологии²⁵.

Заключение: Реальная история телефонистки и аппарата: перенесение общественных отношений внутрь. Телефонистка и аппарат — это только особо сложно регулируемая деятельность (регулятивный принцип). *Личность:* особые формы регуляции.

[На полях] 12.IX.1929

Нет постоянно закрепленной иерархии функций



etc., или вроде того.

Ergo: нет закрепленной воли. Хотя есть естественный диапазон возможностей у каждой функции, определяющий сферу ее возможных ролей.

Сравни: природные данные актера (амплуа) определяют круг его ролей, но все же каждая драма (= личность) имеет свои роли. Commedia del'arte: закрепленные роли, играют амплуа (Коломбина, Арлекин etc.), которые меняют драму, но роль одна и та же = самой себе. Драма с закрепленными ролями = представление старой психологии. *Новая:* в круге амплуа — изменение ролей. Сон в драме (личности) кафра — одна роль, у невротика — другая: герой и злодей, любовник.

Например: мышление у Спинозы — господин страстей. У Фрейда, у артиста — слуга страстей. Это знают психиатры. Иначе говоря, схематически:

* Что значат в ней любовь, сон, мышление, искусство? Какой человек мыслит, любит etc.? [сноска Вygотского].

1) структура мышления

2) структура страсти

↓
страсти

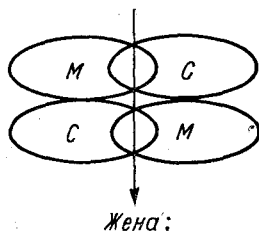
↓
мышление

[На полях] Оперировать функциями как далее несводимыми единствами. Ср. Павлов о физике и торможении.

Психиатры это хорошо знают. Все дело в том: кто мыслит²⁶, какую роль, функцию в личности выполняет мышление. Аутистическое мышление от философского отличается не законами мышления, а ролью (этика или онанизм).

Я: о психологии ролей. Ср. Полицер: драма. Социальная роль (судья, врач) определяет иерархию функций: т. е. функции изменяют иерархию в различных сферах социальной жизни. Их столкновение = драма. Ср. мою схему интересов²⁷. Подобная может быть создана для отдельных сфер поведения (Lewin). Сравни схемы (схема 3):

- 1) Судья (профессиональный комплекс) 2) Муж (семейный) 3) Драма:



Как человек сочувствую, как судья — осуждаю
Ср. медаль + расстрел??

Знаю, что она плоха, но я ее люблю

Знаю, что плоха, но люблю;
сочувствую, но осуждаю.
Что победит.

Задача: у подростков и в тизн: (конкретная психология) изучать отдельные сферы поведения (комплекс профессиональный etc.), структуру и иерархию функций там, их отношение и столкновение.

Идеал: вот так построен профкомплекс у московского рабочего etc.

Сравнительный метод. Общая патология.

Общие законы сна, мышления (снятая категория) принимают своеобразную форму в разных иерархиях личности. Маркс: без знания отличительных черт — логистика. LIII²⁸.

Басов: характер организованности. Это отличает науки (механику, химию, биологию, социологию etc.). При этом особый тип организации принимается за первичное понятие: тело, вещество, организм, социум etc.

Телефонистка + аппарат — особый тип организованности, первичное понятие высшей психологии²⁹. Развивается не только аппарат, но и телефонистка. То и другое вместе: все своеобразие детского развития.

Когда я говорю, что телефонистка + аппарат (особый тип организованности) + саморегуляции: эта регуляция ничуть не мистичнее и не ближе к душе, чем регуляция высшей нервной деятельности мускулов etc., но механизм сложнее: там одна часть тела — другие; то, что регулирует, и то, что претерпевает регуляцию, разделено; А регули-

рует В; но здесь человек, как социальное существо (А) регулирует В (свое поведение или деятельность мозга). Новая и своеобразная регуляция и организация процесса — *я хочу только сказать*, что без человека (= телефонистки) как целого нельзя объяснить деятельность его аппарата (мозга), что *человек управляет мозгом, а не мозг человеком* (социо!), что без человека нельзя понять его поведение, что психологию нельзя излагать в понятиях процессов, но драмы. *Когда Полицер говорит: трудится человек, а не мускул — этим сказано все.* Это можно сказать обо всем поведении человека. *Три положения дополнительно:*

1) Разница между душевно больным и здоровым и между разными душевно больными не столько в том, что а) у душевно больных нарушены законы психической жизни или в) есть то (новые образования), чего нет у здоровых (опухоль). Скорее — у здоровых есть то же, что у больных: бред, подозрения. *Beziehungswahn**, навязчивые идеи, страх etc. Но роль всего этого, иерархия всей системы разная. Т. е. на первый план выдвигается и регулятивные функции получает другая функция, не та, что у нас. *Не бред отличает душевнобольного от нас, а то, что он верит бреду, повинуется, а мы нет. Ср. сон кафра.*

Во всяком случае, это так об истериках, невротиках etc. В другой ситуации завладевает другая система: истерик с врачом и дома.

2) У Фрейда: связь она с сексуальными функциями не первичная, а связь типа *сон кафра*: у невротика сон обслуживает сексуальное влечение.

Но это не общий закон, а закон для невротика. У кафра сон [имеет] иные функции. У аутиста мышление — иное. Это — закон конкретной психологии (т. е. частный *hic et nunc***), а не общий. Ошибка Фрейда в том, что он принимает одно за другое³⁰.

3) В развитии ребенка происходит такое смещение систем типа «сон кафра». Сон у годовалого, 7, 15, 70-летнего человека — не одна и та же роль. Часто инфантильное не исчезает, а теряет свою роль, место, значение. Например, при культуризации у кафра сон потерял бы значение. Перемещение роли = перемещение внимания (т. е. центра структуры) — ср. Adler. Психоанализ и *Individuale-psychologie**** основаны бессознательно на этом.

Общее: Психология гуманизируется. Наряду с зоопсихологией возникает *homopsychologie*****, с научной психологией животных — психология человека. В этом смысл статьи Полицера. В этом суть «драмы». В этом смысл психологии человека. [На полях] *В предисловие к психологии человека.*

Психология животных: [так относится к] психология человека = [как] фитосоциология и зоосоциология: [относится к] социология человека. Басов: психология человека внутри животных неверна. Полицер — нет общей формулы психологии животных и человека. *Ессе homo! ******

Какая связь между тремя идеями: телефонистка, инструментальный акт и социальная структура личности? — Человек воздействует на себя по *социальному способу*. Здесь уже дан *способ* овладения поведением и *средства* (т. е. инструментальный акт). А телефонистка и есть идея особой формы регуляции по этому способу.

* Бред отношения (нем.).

** Здесь и теперь (лат.).

*** Индивидуальная психология (нем.).

**** Психология человека.

***** Се человек! (лат.).

1) Человек воздействует на человека — необходимо извне, при помощи знаков.

2) Человек воздействует на себя — извне и при помощи знаков, т. е. по социальному способу.

3) Наряду с внутримозговой регуляцией поведения выдвигается автостимуляция, как частный случай социальной стимуляции (телефонистка управляет аппаратом). Нельзя аналогизировать все поведение с деятельностью аппарата. Но аппарат+человек...*

* Так в рукописи.

Примечания

¹ Архив Маркса и Энгельса, т. II; см.: Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 16, прим.

² Ср. неоднократно повторявшуюся Выготским мысль, что особенностью ситуации психического развития ребенка является соединение двух линий: естественного и культурно-исторического развития. См., например, в работе «История развития высших психических функций» (Собр. соч., т. 3, с. 30—34 и др.).

³ Выготский, по-видимому, имеет в виду работу Павла Попова «Бергсон и его критики» (в сб.: Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве; 1891—1916. Статьи по философии и психологии. М., 1916, с. 101—119). В ней находим разбор книги А. Бергсона «Творческая эволюция» с многочисленными цитатами (с. 149—163 французского издания), к которым отсылает нас данный фрагмент работы Выготского. Например: «Изготовление и использование искусственных инструментов — и сегодня центр нашей общественной жизни» (р. 150); «Человек не столько homo sapiens, сколько homo faber» (р. 151); «У животных орудия только часть их тела. Инструментам [здесь] соответствует инстинкт» (р. 152); «Инстинкт есть врожденное знание о некоторой вещи, интеллект же есть способность изготовлять неорганические, т. е. искусственные орудия» (р. 163) и др. Как видим, здесь развернуто обсуждается проводимая Выготским оппозиция «инстинкта» и «интеллекта». У Бергсона, однако, обсуждение ведется в чисто философском, прежде всего гносеологическом плане. Выготский же пытается рассуждать как психолог и методолог психологии. Поэтому наряду с фразами, где он целиком следует мысли Бергсона, встречаем не только дальнейшее развитие этих мыслей, но также и коррекцию их и противопоставление им.

⁴ Говоря в данном случае «организованные», Выготский имеет в виду, по существу, «организмические», т. е. принадлежащие организму, находящиеся внутри него. Однако, по-видимому, термин «организованные» употреблен в данном контексте не случайно; это не языковая небрежность, но, возможно, желание Выготского подчеркнуть момент специальной, искусственной организации и последующего «вращения» этой организации, «прорастания ее в орган» в случае собственно человеческих форм психической деятельности, и при этом сделать однородным противопоставление их формам, существующим у животных. Поэтому, видимо, его не до конца удовлетворял встречающийся в статье Попова термин «органический», хотя иногда он его и употребляет (см. ниже).

⁵ Идентифицировать работу Жане, которую здесь и далее имеет в виду Выготский, не удалось.

⁶ См.: Бюлер Ш., Тюдор-Гарт Б. и Гейцер Г. Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни / Ред. Л. С. Выготского и А. Р. Лурия. М., 1931, табл. II, рис. 13.

Выготский знал эту работу по ее немецкому изданию 1927 г.

⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 62: «Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода „человек“».

⁸ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 183: «Экономические условия превратили сначала массу народонаселения в рабочих. Господство капитала создало для этой массы одинаковое положение и общие интересы. Таким образом, эта масса является уже классом по отношению к капиталу, но еще не для себя самой. В борьбе ...эта масса сплочивается, она конституируется как класс для себя».

⁹ Здесь формулируется чрезвычайно важное для всей культурно-исторической теории понимание интериоризации как, прежде всего, перехода от социальных форм отношений между людьми (интерпсихический план) к индивидуальным формам психической деятельности (план интрапсихический), — понимание, которое отличает по-

зицию Выготского как от предшествовавших исследователей, так и от той трактовки интериоризации, которая возобладала в последующей истории психологии.

¹⁰ См. прим. 5.

¹¹ Эти мысли П. Жане неоднократно повторялись и разъяснялись Выготским впоследствии (см., например: Собр. соч., с. 222—227).

¹² В данном случае Выготский имел в виду работу Ж. Полицера (Politzer G. Critique des fondements de la psychologie. T. 1. P., 1928). Возможно, однако, что Выготский был знаком уже и со следующей, основной психологической работой Полицера «Мифологическая психология и психология научная», вышедшей в 1929 г. в первом номере «Revue de psychologie concrète» (в русском переводе в кн.: Полицер Ж. Избранные философские и психологические труды. М., 1980, особ. с. 245—285).

¹³ «...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 3, с. 3).

¹⁴ Имеется в виду должно быть, неоднократно упоминаемый Выготским случай активного воздействия человека на свою память, приведенный известным исследователем Уссурийского края В. К. Арсеньевым (см., например: Собр. соч., т. 3, с. 73).

¹⁵ Выготский любил повторять мысль Р. Турнвальда, что первым домашним животным был сам человек (см., например: Собр. соч., т. 3, с. 83).

¹⁶ Здесь и далее в своеобразной метафорической форме Выготским проводится фундаментальная для всей культурно-исторической теории мысль о том, что собственно человеческий способ регуляции поведения и психики всегда с необходимостью включает некое специально построенное действие (первоначально разделенное между людьми, а затем выполняемое и отдельным человеком) по «выделыванию» и последующему употреблению особых знаковых объектов в функции средств и способов овладения человеком своей психической деятельностью, ее организации и реорганизации. Принципиально важно при этом, что именно эти «*сигнификативные акты*» (как называл их сам Выготский), или иначе говоря, — особые «*психотехнические действия*», — действия, посредством которых достигается трансформация психического аппарата и изменение законов его функционирования (а не сама по себе, если воспользоваться языком К. Леви-Стросса, «сырая» психика), и должны при последовательном проведении культурно-исторического подхода рассматриваться в качестве действительного «объекта» и «*единицы анализа*» в психологии. Это во многом парадоксальное и для современной психологии положение лишний раз показывает, насколько радикальным и до конца неосозанным и сегодня было намеченное в культурно-исторической теории изменение облика психологической науки. (Ср. соответствующие места второй главы «Истории развития высших психических функций» и других работ Выготского).

¹⁷ Лихтенберг Георг Кристоф (1742—1799) — немецкий писатель, популяризатор науки. Ср. в «Историческом смысле психологического кризиса» (Собр. соч., т. 1, с. 366) и в «Истории развития высших психических функций» (там же, т. 3, с. 85). (В последнем случае цитата дана с ошибкой.)

¹⁸ «Язык так же древен, как и сознание; язык *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 29).

¹⁹ Выготский имеет в виду предисловие Деборина к первому тому собрания сочинений Гегеля (См.: Гегель Г. В. Ф. Собр. соч., т. 1. М., 1929).

²⁰ См. прим. 19.

²¹ Мысль Выготского, звучащая поразительно современно, хотя бы в свете идей некоторых ведущих постфрейдистских направлений в современной зарубежной психологии, в плане критики представлений ортодоксального психоанализа, начиная с работ основателя аналитической психологии К. Г. Юнга. Как известно, в противовес Фрейду Юнг отрицал редукционистское стремление свести те или иные конкретные факты психической жизни человека к некоторым конечным предельным «причинам», настаивая на изначальности именно самих психических структур (смысловых и динамических) связей. Подобный тезис отстаивали также и представители феноменологического и экзистенциального направлений (ср., например: Сартр в его учении об эмоциях. — В кн.: Психология эмоций. Тексты. М., 1984).

²² См. прим. 19.

²³ См. прим. 19.

²⁴ В работе «Исторический смысл психологического кризиса» (Собр. соч., т. 1, с. 289 и др.), обсуждая идею «общей психологии», понимаемой как «методология психотехники» (в широком смысле последнего слова), или как «философия практики», Выготский формулирует как одну из принципиальнейших особенностей такой психологии ее ориентацию на психотехнику в широком смысле этого слова, т. е. на технику практической работы с психикой, ее трансформации, овладения ею, ее развития.

«Не Шекспир в понятиях, — пишет Выготский, — как для Дильтея, есть цель такой психологии, но *психотехника* — в одном слове, т. е. научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением».

²⁵ Это невероятное для современного читателя заявление Выготского, содержащее прямую оценку Выготским своей концепции, как она сложилась к началу тридцатых годов, т. е. в ее зрелом и классическом виде, только как переходной и во многом компромиссной еще формы реализации идеи конкретной психологии человека, не только свидетельствует о том, насколько свободным и критичным был он в оценке своей работы (по глубине и радикальности мысли он и здесь оставлял далеко позади современных ему и последующих, даже самых «смелых» своих критиков. Ср. воспроизведенные в свое время А. Н. Леонтьевым маргиналии Выготского на одном из томов истории философии Куно Фишера), но намечает также и то направление, в котором видел Выготский «генеральную линию» и перспективу дальнейшего развития культурно-исторической психологии.

Это направление можно было бы обозначить как радикальное преодоление «академизма» традиционной психологии. Это должно означать, прежде всего, *отказ от экспериментальной парадигмы исследования*, в рамках которой психолог по существу пытается создать с помощью особой формы инженерной деятельности — «эксперимента» — искусственные условия, при которых стала бы возможной реализация заданного в модели — *идеального и естественного*, законосообразно живущего объекта изучения, объекта, который по отношению к реальным «объектам» практики, будь то практика обучения или воспитания, психотерапии или психологического консультирования («педологическая клиника»), — оказывается всегда своего рода «вырожденным», искусственным (лабораторным) и далеким от жизни случаем. Это означает далее переход к совершенно новому типу исследования, которое, в силу фундаментальных особенностей своего «объекта», *культурно-исторического и развивающегося* объекта, и (вытекающих из этого) принципиальных требований своего метода, — *экстериоризации и анализа*, — само должно осуществляться в рамках организации того или иного психотехнического действия, или, возможно даже, — некоторой регулярной системы психотехнической практики, выступая в качестве необходимого ее органа, обеспечивающего проектирование, реализацию, воспроизведение и направленное развитие этой практики. Этот проект радикальной перестройки психологии остался в последующей истории психологии по существу нереализованным.

²⁶ Эту неоднократно повторяемую в данном тексте Выготским мысль можно найти у многих современных психологов и психотерапевтов постфрейдистской ориентации, например, у представителей так называемого «гуманистического» направления, где ей придется исключительно принципиальное значение. Однако в наиболее ясной и лаконичной форме мысль эту можно встретить, пожалуй, в работах Т. Манна. Так, в предисловии к американскому изданию романа Достоевского (См.: Манн Т. Собр. соч., т. 10), обсуждая вопрос о том, насколько тот факт, что Достоевский был, по-видимому, психически больным (эпилептиком), определяет особенности его литературного творчества, Т. Манн настаивает на том, что не существует и не может существовать прямой и однозначной причинной связи между нозологической характеристикой болезни (даже в случае психической болезни) и особенностями личности человека, общей линией его психического развития. Важно, как формулирует основную свою мысль Т. Манн, знать, не то, *какой болезнью* болен человек, но — *какой человек* болен данной болезнью. Сходные ходы мысли встречались уже в ранних работах Выготского, в частности, в работах, посвященных анализу проблемы характера (см., например, работу 1928 г. «К вопросу о динамике детского характера. — Собр. соч., т. 5, с. 153—165 и др.). Ср. также тезис об отсутствии однозначной детерминации развития личностного плана человека со стороны его индивидуальных свойств в поздних работах А. Н. Леонтьева (например: Деятельность, сознание, личность. М., 1975, с. 177 и др.).

²⁷ См. работу Выготского «Структура интересов в переходном возрасте и интересы рабочего подростка» (в кн.: Вопросы идеологии рабочего подростка. М., 1929, вып. 4, с. 25—68), а также соответствующую главу его «Педологии подростка» (Собр. соч., т. 4, с. 6—40).

²⁸ Расшифровать эту ссылку Выготского не удалось.

²⁹ См. прим. 16.

³⁰ См. прим. 21.

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

І. РАБОТЫ
СОВЕТСКИХ АВТОРОВ
ПЕРИОДА 1918—1945 гг.

Под редакцией
И. И. ИЛЬЯСОВА,
В. Я. ЛЯУДИС

Допущено Министерством высшего и
среднего специального образования СССР
в качестве учебного пособия
для студентов вузов, обучающихся
по специальности «Психология»



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
1980

ПРЕДЫСТОРИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ¹

Развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее ясной линии культурного развития потому, что оно связано с овладением известной внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества. Однако для того чтобы эта внешняя система средств стала психической функцией самого ребенка, системой его реакций, особой формой его поведения, для того чтобы письменная речь человечества стала письменной речью самого ребенка,— для этого нужны сложные процессы раз-

¹ Умственное развитие детей в процессе обучения. М.—Л., 1935. Из VII главы рукописи «История культурного развития нормального и ненормального ребенка», 1928—1929.

вития, в которых мы сейчас пытаемся разобраться, конечно, только в самых общих чертах.

Уже из того, что мы сказали выше, ясно, что развитие письменной речи имеет свою длинную историю, чрезвычайно сложную и начинающуюся задолго до того, как ребенок в школе приступает к изучению письма. Первой задачей научного исследования и является вскрыть эту предысторию детской письменной речи, доказать, что приводит ребенка к письму, через какие важнейшие моменты проходит это предысторическое развитие, в каком отношении оно стоит к школьному обучению. Эта предыстория детской письменной речи протекает часто в таких формах, в которых без специального анализа трудно открыть этапы, подготовляющие развитие письма. Часто сами эти этапы при неблагоприятных внешних условиях протекают до такой степени скомканно, задержанно и подпочвенно, что их не всегда удается обнаружить и установить. Поэтому самым надежным способом выяснить некоторые важнейшие моменты этой предыстории, протекающей скрыто, является экспериментальное исследование этих процессов.

Лурия в связи с нашими общими исследованиями, задался целью экспериментально вызвать и проследить момент открытия символики письма, для того чтобы иметь возможность его систематически изучить. Это исследование показало, что история письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы. Если не знать этой предыстории детского письма, нам станет непонятно, как ребенок овладевает сразу сложнейшим приемом культурного поведения, письменной речью. И нам станет понятно, что это может случиться только при том условии, что в первые годы своего развития ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неизмеримо облегчивших для него овладение идеей и техникой записи. В своих опытах Лурия ставил ребенка, еще не умеющего писать, в такую ситуацию, когда перед ним возникала задача произвести некоторую примитивную запись. Ребенку давалась задача запомнить известное число фраз. Обычно это число значительно превышало механическую способность ребенка к запоминанию, и когда ребенок убеждался, что запомнить он не в состоянии, ему давали лист бумаги и предлагали как-нибудь отметить или записать предлагаемые ему слова.

Часто ребенок встречал это предложение недоумением, он заявлял, что не умеет писать, но ему настойчиво предлагали как-нибудь догадаться, как ему могут помочь в этом деле карандаш и бумага. Таким образом, сам исследователь давал в руки ребенку определенный прием и смотрел, насколько ребенок оказывался в состоянии им владеть, насколько штрихи карандаша переставали быть для ребенка простыми игрушками и становились знаками для запоминания соответствующих обозначений. Нам напоминает этот прием то, что делал иногда Келлер с обезьянами, когда

не дожидаясь с их стороны умения взять палку, он ставил их в такие ситуации, где надо было использовать ее в качестве орудия, давал им палку в руки и следил, что из этого выйдет. Опыты показали, что маленькие дети 3—4 лет не могут относиться к письму как к средству; они часто механически записывают заданную фразу и свое письмо иногда даже записывают раньше, чем услышат.

На этой стадии записи ребенка нисколько не помогают ему запомнить заданные фразы; он, припоминая, не глядит вовсе на свою запись, но стоит продолжить эти опыты для того, чтобы убедиться, что вдруг дело начинает существенно меняться. Среди нашего материала мы встречали иногда удивительные, на первый взгляд случаи, резко расходящиеся со всем только что изложенным. Ребенок записывает также бессмысленно, недифференциально, он ставит ничего не значащие каракули и черточки, но когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он читает фразы, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд указывает, какие черточки обозначают какую фразу. У ребенка возникает совершенно новое отношение к своим черточкам и самоободряющая моторная деятельность, они впервые превратились в мнемотехнические знаки. Примером этого может служить то, что ребенок выносит отдельные черточки по отдельным частям бумаги так, что связывает с каждой черточкой определенную фразу. Возникает своеобразная топография: заметка одной черточкой в углу означает — корова, другой — вверху бумаги — трубочист. Черточки, таким образом, являются примитивным указательным знаком для памяти и т. д.

С полным основанием мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Ребенок постепенно изменяет функционально эти недифференциальные черточки: указательные знаки, символизирующие штрихи и каракули, заменяются фигурками и картинками, а эти последние уступают свое место знакам. Опыты позволили не только описать сам момент открытия, но и проследить, как он протекает, в зависимости от известных факторов. Именно вводимые в заданные фразы количества и формы впервые ломают тот бессмысленный, ничего не выражающий характер записи, когда разные представления и образы выражаются совершенно одинаковыми черточками и каракулями.

Вводя в предлагаемый материал количество, мы довольно легко, даже у четырех-пятилетних детей вызываем запись, отражающую это количество. Необходимость записать количество, быть может, впервые родила письмо. Также точно введение цвета, формы играет такую наводящую роль в открытии ребенком механизма письма. Так, например, фразы: «Как из трубы черный, черный дым идет» или «Зимой белый снег бывает», «Мышь с длинным хвостом» или «У Ляли два глаза и один нос» — очень быстро приводят к тому, что ребенок переходит от письма, играющего роль

указательного жеста, к письму, уже содержащему в задатке изображение. От этого ребенок переходит прямо к рисунку, и мы, таким образом, переходим прямо к пиктографическому письму. Пиктографическое письмо особенно легко развивается у ребенка потому, что, как мы видели, детский рисунок, в сущности, и является своеобразной его графической речью, но и при этом, как показывают опыты, у ребенка происходят все время конфликты: рисунок как средство еще очень часто смешивается с рисунком как самодовлеющим непосредственным процессом.

Особенно легко наблюдать это у остальных детей, которые от зарисовки заданных фраз переходят по ассоциации к самостоятельному рисованию. Ребенок вместо записывания начинает рисовать картинки. С этого пиктографического письма ребенок переходит постепенно к идеограмме в том случае, когда рисунок непосредственно не передает содержания фразы. Опыты показали, что ребенок при этом идет по обходному пути и вместо трудно изображаемого целого рисует легко изображаемые его части, схему, а иногда, наоборот, создает более своеобразный путь для изображения этого, воспроизводит всюду ситуацию, в которой заключена данная фраза.

Как мы говорили уже выше, переход к символическому письму, как показали наши опыты, знаменуется проявлением целого ряда просто зарисованных жестов или линий, которые обозначают эти жесты. Исследуя, как пишет ребенок, не умеющий писать, но уже знающий буквы, мы видим, что он пробегает те же самые формы, которые мы только что описали. Развитие письма заключается не только в постоянном улучшении какого-нибудь одного приема, но и в резких скачках, характеризующих переход от одного приема к другому. Ребенок, умеющий писать буквы, но не открывший еще для себя механизма письма, записывает еще также недифференциально, разделяя отдельные буквы на части, не умея затем их воспроизвести.

Опыты показали, что ребенок, знающий буквы, выделяющий с их помощью отдельные звуки и слова, еще далеко не сразу приходит к полному овладению механизмом письма. Но и во всем том, о чем мы только что говорили, недостает еще самого важного момента, который характеризует настоящий переход к письменной речи. Легко заметить, что всюду здесь письменные знаки представляют собой символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия, и ребенок на этой ступени не доходит до символизма второго порядка, заключающегося в том, что создаются письменные знаки для устных символов слов.

Для этого необходимо ребенку сделать основное открытие. Именно то, что рисовать можно не только вещи, но и речь. Только это открытие привело человечество к гениальному методу письма по словам и буквам; оно же приводит ребенка к буквенному письму и с педагогической точки зрения должно строиться как переход от рисования вещей к рисованию речи. Однако, как совер-

шается этот переход, трудно проследить, потому что соответствующее исследование еще не привело к определенным результатам, а общепринятые методы обучения письму не позволяют понаблюдать это. Одно только несомненно, что этим путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов, развивается письменная речь ребенка. Различные методы обучения письму совершают это различным образом. Многие из них пользуются вспомогательным жестом как средством объединения письменного и устного символа, другие — рисунком, изображающим соответствующий предмет, и весь секрет обучения письменной речи заключается в том, чтобы должным образом подготовить и организовать этот естественный переход. Как только он совершится, ребенок овладевает уже механизмом письменной речи, ему остается в дальнейшем только совершенствовать этот способ.

Мы знаем, что при современном состоянии психологического знания многим покажется в высшей степени натянутой та мысль, что все рассмотренные нами этапы, как иллюзорная игра, рисование и письмо, могут быть представлены как различные моменты единого, по существу, процесса развития письменной речи. Слишком велики разрывы и скачки при переходе от одного приема к другому для того, чтобы связь этих отдельных моментов выступала достаточно наглядно и ясно. Но эксперимент и психологический анализ приводят нас именно к этому выводу и показывают, что как бы сложным ни казался сам процесс развития письменной речи, каким зигзагообразным, разорванным и спутанным он ни представлялся поверхностному взгляду, — на деле перед нами единая линия истории письма, приводящая к самым высшим формам письменной речи. Эта высшая форма, которой мы коснемся только вскользь, заключается в том, что письменная речь из символизма второго порядка становится снова символизмом первого порядка. Первоначальные письменные символы служат обозначением словесных. Понимание письменной речи совершается через устную, но постепенно путь этот сокращается, промежуточное звено в виде устной речи выпадает, и письменная речь, судя по всему, становится непосредственным символизмом, воспринимаемым так же, как и устная. Стоит только представить себе, какой огромный перелом во всем культурном развитии ребенка совершается благодаря овладению письменной речью, благодаря возможности читать и, следовательно, обогащаться опытом, со всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова, чтобы понять, какой решающий момент переживает ребенок при открытии письма.

Охватывая всю историю развития письменной речи у ребенка, мы, естественно, приходим к четырем в высшей степени важным практическим выводам, которые вытекают из этого рассмотрения.

Первый вопрос заключается в том, что обучение письму с этой точки зрения было бы естественно перенести в дошкольный возраст. В самом деле, если открытие символической функции пись-

ма возможно уже у детей раннего возраста, как показали опыты Гетцер, то обучение письму должно было бы сделаться действительно обязанностью дошкольного воспитания. И мы действительно видим целый ряд моментов, указывающих на то, что обучение письму у нас является с психологической стороны несомненно запоздалым. Между тем мы знаем, что обучение грамоте в большинстве европейских и американских стран начинается, как правило, в 6 лет.

Исследования Гетцер показали, что 80% трехлеток овладевают произвольным соединением знака и значения, а шестилетки уже все способны к этой операции. По ее наблюдениям, развитие между тремя и шестью годами заключается не столько в развитии самой операции пользования произвольным знаком, сколько в успехах, которые делают внимание и память ребенка. Вопрос о более раннем начале обучения чтению Гетцер решает в том смысле, что уже трехлетки в подавляющем большинстве могли бы обучаться чтению и письму, поскольку это касается овладения символическим письмом. Правда, она не учитывает при этом того, что письмо является символизмом второго порядка, а то, что исследовала она, является символизмом первого порядка. Со всей справедливостью она указывает на ортодоксальное европейское воспитание, которое в три-четыре года обучает детей грамоте, на систему Монтессори, которая в детском саду обучает чтению и письму, и на многие другие французские дошкольные учреждения, поступающие так же. С психологической стороны, говорит она, это не невозможно, но только трудно вследствие недостатка памяти и внимания ребенка. Если же говорить относительно всех детей, то эта операция становится для них возможной только после 6 лет.

Берт приводит сведения относительно Англии, где указывает на то, что там школьная повинность начинается с 5 лет, но дети между 3—5 годами, если остается место, допускаются в школу, где их обучают азбуке. В 4,5 года уже огромное большинство детей умеет читать. За перенос чтения и письма в более ранний возраст высказывается особенно Монтессори. Она обучает чтению и письму 4-летних детей. В процессе игры, путем предварительных упражнений, как правило, все дети в ее садах в Италии в 4 года начинают писать, а в 5 лет читают так же хорошо, как ребенок первого школьного года.

Своеобразие всего приема Монтессори заключается в том, что письмо возникает как естественный момент в процессе развития руки, трудность письма для детей заключается не в незнании букв, а в недостаточной развитости мелкой мускулатуры руки. Путем тщательного упражнения Монтессори приводит к тому, что письму дети научаются не путем писания, а путем приготовления к письму детей, путем рисования штриховки. Они научаются писать до того, как приступают к письму, и поэтому начинают писать сразу, вдруг или самопроизвольно. Весь процесс обучения письму за-

нимает очень мало времени. Двое ее детей 4 лет менее чем в полтора месяца научились писать так, что могли написать уже самостоятельно письма. Из исследований над развитием ребенка в семье, где в большом употреблении книги, карандаши и особенно, где есть старшие читающие и пишущие дети, мы знаем, что ребенок также самопроизвольно в 4—5 лет овладевает письмом и чтением, как овладевает и устной речью. Ребенок самостоятельно начинает писать отдельные буквы, цифры, читать их на вывесках, складывать из них слова и естественным путем проделывает то, что в детском саду формирует Монтессори.

Но пример Монтессори лучше всего показывает, что дело гораздо сложнее, чем оно может показаться с первого взгляда, и если, с одной стороны, школьное обучение письму является запоздалым в том смысле, что дети уже в 4—5 лет могут вполне овладеть этими механизмами как со стороны мускульно-моторной, так и со стороны символической функции, то, с другой стороны, как это ни странно, обучение письму в 6 и даже в 8 лет является преждевременным в том смысле, что техника письма дается ребенку раньше, чем у него назревает потребность в письменной речи и чем письменная речь становится для него нужной. Если письмо и как мускульная деятельность, и как символическое восприятие знаков очень легко возникает из игры, то по роли, которую оно играет в поведении, оно далеко отстоит от игры.

В этом смысле совершенно правы те критики Монтессори, которые показывают всю ограниченность того понимания развития, которое у Монтессори вытекает из натуралистического анатомизма и ведет к механической пассивности. В течение полутора месяцев, говорит Гессен, 4—5-летние дети учатся писать с изумляющей нас каллиграфичностью, но отвлекусь на время от правильности и изящества выводимых детьми букв и обратим внимание на содержание написанного. Что пишут дети Монтессори? «Мы желаем доброй пасхи инженеру Талани и начальнице Монтессори», «Я хочу добра директрисе, учительнице, а также доктору Монтессори», «Дом ребенка, улица Кампанин» и т. д.

Мы не отвергаем возможности обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы в школу ребенок поступил, умея писать и читать, но тогда обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо нужно было бы для чего-то ребенку. Если же они употребляются только для того, чтобы писать официальные поздравления начальству и первые попавшиеся, явно подсказанные учительницей слова, то очевидно, что занятие ими будет чисто механическим средством, которое может скоро надоесть ребенку, в котором не будет проявляться его активность, не будет расти его возрождающаяся личность. Чтение и письмо должны быть нужны ребенку. Здесь как нельзя ярче сказывается то основное противоречие, которое является не только у Монтессори, но и при школьном обучении письму, именно то, что письму обучают как известному моторному навыку, а не как

сложной культурной деятельности, и поэтому, наряду с первыми вопросами о переносе обучения письму в дошкольный возраст, выдвигается само собой второе требование, именно требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики.

Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, в нем должна быть вызвана естественная потребность, надобность, оно должно быть включено для ребенка в жизненную необходимую задачу, и только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи.

Многие педагоги, как Гессен, будучи несогласны с общим духом обучения чтению и письму у Монтессори, высказываются все за перенос обучения письму из школы в детский сад, но и здесь сказываются ложный подход и недооценка письменной речи во всем ее значении. Подобно речи, говорят они, умение читать и писать, в элементарном смысле этого слова, является скорее навыком психологического порядка. Нет ничего более ошибочного, чем такой подход к письму. Мы видели, какую сложную историю прodelывает письмо до своего окончательного развития, какие скачки, метаморфозы, открытия необходимы для того, чтобы оно развилось. Мы видим и знаем, какое принципиальное изменение во все поведение ребенка вносит речь, чтобы считать это простым психофизическим навыком. И указываемая Монтессори тщательность даже самых совершенных и облегченных школьных методов обучения грамоте объясняется не тем, что обучение чтению не может стать предметом школьного урока, а тем, что все эти методы не учитывают главного и, вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки, о которых сам автор говорит: «В отношении между умением читать и писать, умением говорить, самому одеваться и раздеваться, умением элементарно рисовать — нет принципиальной разницы. Заслуга Монтессори именно в том, что она показала, что умение писать есть в значительной мере чисто мускульная способность». Мы видим в этом как раз слабое место метода Монтессори. Для нее, как мы видели выше, письмо и является чисто мускульной деятельностью, и поэтому ее дети и пишут бессодержательные письма. Между умением писать и умением одеваться есть принципиальная разница, и это мы старались подчеркнуть в продолжение всей нашей статьи. Двигательный мускульный момент в письме, играющий, несомненно, огромную роль, является моментом подчиненным, и именно этим объясняется неуспех Монтессори.

Штерн оспаривает мнение Монтессори, что ребенка надо обучать чтению в 4 года, и считает не случайным то, что во всех культурных странах начало обучения чтению и письму совпадает с началом седьмого года жизни ребенка. В подтверждение этого он ссылается на наблюдение Мухов, что именно бедность в играх в садах Монтессори побуждает детей обратиться к письму и чте-

нию. В садах, устроенных по системе Фребеля, где для детей гораздо больше занятий, наблюдений и работы для фантазии и интересов, самостоятельности в игре, редко наблюдаются случаи, чтобы дети этого возраста сами по себе проявляли интерес к чтению и письму. И главное, это мнение получает косвенное подтверждение из наблюдения того, как без дидактических влияний ребенок сам приходит к потребности в чтении и письме.

Здесь, как говорит Штерн, созревание этой способности протекает по совсем другим путям. Все наши исследования, приводимые выше, и ставили себе целью показать, до какой степени умение читать и писать принципиально отличается от умения одеваться и раздеваться. Мы старались показать все своеобразие сложности того пути, которым ребенок приходит к обучению письму. Грубая упрощенность задач, на которую наталкиваются обычно, сказывается ярче всего в том примере с письмом, когда даже лучшие педагоги склонны рассматривать оба навыка письма и одевания как принципиально одно и то же. Когда читаешь письма детей Монтессори и восхищаешься их каллиграфичностью, нельзя отделаться от впечатления, что перед нами дети, которые научились ударять по клавишам, но которые глухи к музыке, вызываемой их пальцами.

Третье положение, которое мы пытаемся выдвинуть как практический вывод из наших исследований,— это требование естественного обучения письму. В этом смысле Монтессори и сделала очень многое. Она показала, что моторная сторона этой деятельности может быть действительно вызвана в естественном процессе игры ребенка, что письмо надо не навязать, а вырастить, она дала естественный путь к развитию письма.

Идя этим путем, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем собственном развитии, а не как к внешней выучке. Монтессори показала, что естественной стихией при обучении чтению и письму является детский сад, а это значит, что наилучший метод обучения чтению и письму — тот, при котором дети не учатся писать и читать, но при котором оба эти навыка являются предметом игры. А для этого нужно, чтобы буква также стала элементом детской жизни, как таковым является, например, речь. Так же, как дети сами собой учатся говорить, так они должны сами научиться читать и писать. Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в его игре. Но то, что Монтессори сделала в отношении двигательной стороны этого навыка, следует сделать и в отношении внутренней стороны письменной речи, ее функционального усвоения. Нужно также, естественно, привести ребенка и к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо было не обучением, а организованным развитием ребенка. Для этого мы можем указать только самый общий путь; подобно тому как ручной труд и овладение штрихами являются подготови-

тельными упражнениями у Монтессори к развитию навыка письма, подобно этому указанные нами моменты, рисование и игра, должны явиться подготовительными этапами в развитии детской письменной речи. Педагог должен организовать все эти действия ребенка, весь сложный переход от одного способа письменной речи к другой. Он должен провести его через критические моменты вплоть до момента открытия того, что рисовать можно не только предметы, но и речь. Если бы мы хотели суммировать все эти практические требования и выразить их в одном, то могли бы сказать, что рассмотрение этого вопроса приводит нас к требованию обучать ребенка письменной речи, а не писанию букв.

Монтессори обучала своим способом не только нормальных детей, но и умственно отсталых того же интеллектуального возраста, и при этом правильно указывают, что она развила метод Сегена, примененный впервые к умственно отсталым детям.

Мне удалось, говорит она, научить некоторое число слабоумных писать орфографически и каллиграфически с таким хорошим успехом, что я могла их заставить принять участие в общественной школе, в экзамене вместе с нормальными детьми. Они выдержали это испытание очень хорошо.

Таким образом, мы получаем два чрезвычайно важных указания. Во-первых, то, что у умственно отсталого ребенка в том же самом интеллектуальном возрасте процессы обучения чтению и письму оказываются доступными, но здесь с большей яркостью проявляется отсутствие того требования жизненного письма и обучения письменной речи, о которой мы говорили выше. Именно в основе этих методов Геллер отвергает принцип Монтессори, указывая, что в эту пору дети еще не доходят до понимания написанных слов и что это есть фокус, не имеющий никакой педагогической цены. Часто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка, и начало обучения чтению и письму, по его мнению, следовало бы начинать не раньше, чем ребенок достигнет той психической зрелости, которая необходима для овладения письменной речью.

Что касается метода обучения, то Геллер также высказывается за приемы дошкольного воспитания, за то, чтобы письмо и чтение у ребенка готовились рисованием и возникли в процессе игры, а не школьного обучения. Важность овладения письменной речью как таковой, а не только внешней грамотой настолько велика, что многие исследователи прямо разделяют умственно отсталых на читающих и нечитающих.

Л. С. Выготский

О СВЯЗИ МЕЖДУ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА¹

Проблема политехнического воспитания становится сейчас проблемой первоочередной практической важности. Переход к политехнизму является важнейшей задачей нашей школы, и мы сейчас уже вступили в ту полосу развития нашей педагогики, когда осуществление на деле принципов политехнической школы становится повседневной задачей нашей практической педагогики.

В связи с этим приобретает исключительное значение и науч-

¹ «Дефектология», 1976, № 6 (ст. 1930 г.).

ное исследование проблемы политехнического воспитания и отчасти освещение этой проблемы с точки зрения психологии, с точки зрения развития ребенка.

Делая первые шаги к постановке новой, в сущности, для нашего исследования проблемы, мы руководствуемся тем соображением, что психическое изучение и исследование детского труда еще находятся в младенческой стадии своего развития. Это объясняется, с одной стороны, тем, что зарубежная психология не интересовалась до сих пор, да и не могла интересоваться глубоко, трудовой деятельностью ребенка. Труд и ребенок, как правило, были разъединены, а там, где детский труд применялся, он не привлекал к себе внимания исследователей.

В нашей психологии эта проблема также до сих пор еще не ставилась со всей серьезностью, какая требуется для этой темы.

Мы, по-видимому, больше знаем и лучше и серьезнее умеем изучать, как тратится мышечная сила ребенка в процессе трудовой деятельности, чем как эта трудовая деятельность связывается с мышлением ребенка. Мы еще в области психологической аппаратуры не создали ничего такого, что могло бы позволить подойти с известной стороны к процессам детского труда экспериментально. Между тем проблема политехнического воспитания и политехнического труда требует внимания к мышлению, к высшим психологическим функциям, сотрудничающим в сложном сочетании с трудовой деятельностью. Она требует внимания к выяснению той связи, которая существует между интеллектуальным развитием ребенка и развитием его трудовой деятельности.

Для всей проблемы политехнического воспитания в целом центральной является идея соединения теории и практики умственного и физического труда, мышления и действия. История разумной и целесообразной практической деятельности ребенка раскрывает перед нами во всей сложности диалектику возникновения высших и новых синтезов из мышления и действия на разных возрастных ступенях. Она показывает, как завязываются на каждой данной возрастной ступени генетические узлы, соединяющие воедино мышление и практическую деятельность ребенка.

Между тем обычно детский труд изучался вне категории развития, его изучали преимущественно с точки зрения приспособления трудовой операции к тому или иному возрасту.

Нам думается, что бесспорным является положение о том, что центральной методологической проблемой является подход к труду с точки зрения развития трудовой деятельности по возрастам. Не примеривание, не приноравливание, не приспособление известных форм трудовой деятельности к возможностям ребенка на той или иной возрастной ступени, а понимание трудовой деятельности как известной органической части внутри системы развивающегося поведения ребенка, умение понять развитие трудовой деятельности в общем цикле развития ребенка составляют основную задачу научного исследования в этой области.

Часто указывают на то, что до сих пор понимание политехнического воспитания в некоторых своих пунктах является спорным. Это верно, но, однако, уже и сейчас в основном понимание политехнизма и политехнического воспитания достаточно определилось в своих главных чертах, чтобы мы могли найти твердую опорную точку для нашего исследования.

Классическое определение политехнического воспитания, данное К. Марксом, как известно, указывает на два основных момента, заключающихся в этом понятии. Политехническое воспитание знакомит с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время дает ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств. Таким образом, здесь указаны два момента с совершенной ясностью, и какое бы определение политехнизма и раскрытие его содержания мы не взяли, если только они идут от этого определения К. Маркса, мы увидим, что эти два момента остаются при всех вариациях основными. Только они и интересуют нас сейчас — это соединение мышления и умения, или соединение теории и практики.

Развивая эту основную идею применительно к различию, существующему между политехнической и профессиональной школой, Н. К. Крупская говорит, что политехническая школа отличается от профессиональной тем, что центр тяжести в ней лежит в осмысливании трудовых процессов, в развитии умения связывать воедино теорию и практику, умении понимать взаимозависимость известных явлений, тогда как в профессиональной школе центр тяжести переносится на вооружение учащихся трудовыми навыками. Если мы спросим себя, что же со стороны психологии, с точки зрения порядка и закономерностей появления и вызревания новых функций соответствует этому соединению теории и практики, соединению мышления и умения, соединению знания основных принципов процесса и ряда практических навыков, мы увидим, что в этой области дело обстоит чрезвычайно неблагоприятно. Если схематически и суммарно попытаться подытожить все то, что мы сейчас имеем в области попыток определить психологическое содержание, соответствующее этому теоретическому раскрытию понятия политехнического воспитания, то мы найдем четыре основные попытки, с помощью которых пытаются обычно раскрыть это содержание.

Первая заключается в том, что понятие соединения теории и практики сводится с психологической стороны к тому, что ребенок в процессе обучения трудовой деятельности, в процессе политехнического воспитания тесно связывает и синтезирует свою трудовую деятельность с очень сложной системой знаний, непосредственно не связанных с его трудовой операцией в данную минуту. Целая система новых и обширных знаний, относящихся к области внешней природы, к закономерностям общественной жизни, строится вокруг трудовой операции ребенка как вокруг организую-

щего стержня. Но с психологической стороны обнаружатся недостатки этого определения, когда мы пытаемся найти в нем адекватное раскрытие психологического содержания политехнического воспитания. Эти недостатки заключаются в том, что мы имеем здесь столь роковой для всей психологии разрыв между изучением формы и содержания нашего мышления и нашей деятельности. Здесь известное содержание, которое в виде знания должно быть приобретено ребенком, рассматривается оторванно от формальных моментов, от формальных функций, с помощью которых это содержание берется и усваивается ребенком.

Вопрос о приобретении знаний ставится вне категории развития, вне связи с развитием мышления ребенка. В основе этого изучения лежит представление о том, что то или иное содержание заполняет наше мышление как пустую форму.

Я думаю, никто не станет спорить о том, что усвоение общих принципов всех производственных процессов, составляющее один из главнейших моментов политехнического воспитания, есть дело мышления, и если мы хотим говорить об этом усвоении общих принципов с точки зрения развития ребенка, то мы должны их как-то поставить в связь с историей развития детского мышления.

Вторая попытка заключается в том, что наряду с знаниями говорят о навыках, говорят, что политехническое воспитание заключается не только в приобретении знаний, но и в складывании определенных умений.

Когда мы пытаемся раскрыть понимание навыков в конкретном приближении к политехническому воспитанию, оказывается, что эти навыки отличаются от ряда прочих навыков, от того, что принято называть навыками в психологических лабораториях. Например, говорят об общетрудовых навыках, об умении ставить своему труду цели, об умении планировать свою деятельность.

Я думаю, не вызовет спора и та мысль, что умение ставить цели своему труду и умение планировать свою деятельность, эти сложные функции, как бы мы их ни называли, с точки зрения состава, строения и способа деятельности, коренным образом отличаются от навыков, которые усваиваются ребенком путем простого повторения и заучивания, от навыков письма, чтения, от ряда других формальных навыков. Нам менее всего приходит в голову отрицать значение или роль навыков в деле политехнического воспитания. Но когда мы противопоставляем навыки, дающиеся профессиональным обучением, тем навыкам, которые должны быть даны в политехническом обучении, то центр тяжести заключается не столько в самом навыке, сколько в осмысливании навыка. А это обстоятельство ставит эти общие трудовые навыки в одну плоскость с общими принципами производственных процессов.

Мы сталкиваемся снова с разрывом содержания и формы в психологическом исследовании. Если мы разберемся в том, что дает нам психология с точки зрения образования навыка, мы уви-

дим, что она располагает здесь чисто функциональным анализом, совершенно лишенным всякого содержания.

Мы имеем еще две попытки, которые исходят из психологической лаборатории и которые, казалось бы, значительно ближе, чем первые две, приводят нас к ответу на интересующий нас вопрос.

Первая из них исходит из психотехнической лаборатории, которая ставила всегда, с самого начала своего возникновения, вопрос о соотношении труда и интеллектуальных функций, но ставила его вне категории развития и почти исключительно в дифференциально-психологическом разрезе. Профессиональная деятельность разлагалась на ряд отдельных операций, к этим операциям подыскивались соответствующие интеллектуальные функции, затем в процессе исследования проверялось, насколько интеллектуальный профиль того или иного человека соответствует требованиям профессиограммы. По остроумному выражению одного из психологов, здесь не столько происходил выбор профессии, соответствующей психологии человека, сколько выбор человека, подходящего к профессии. И только в последнее время мы наблюдаем, как развивается четвертая психологическая попытка решить указанную проблему. На этот раз попытка исходит от генетической и детской психологии. Здесь все внимание исследователей, которые пытаются изучить развитие разумной практической деятельности как одну из функций, одну из форм поведения ребенка и включить, таким образом, развитие этой деятельности в общий цикл развития поведения ребенка, направлено на то, чтобы строго определить естественные, природные, коренные функции практического интеллекта от тех дальнейших изменений этих функций и надстроек над ними, которые они приобретают, становясь трудовой деятельностью в собственном смысле этого слова.

Итак, резюмируя все то, что дают нам эти четыре попытки, мы должны сказать, что все они обнаруживают три основных недостатка, без преодоления и критики которых мы не можем подойти к правильной постановке интересующей нас проблемы: во-первых, отрыв содержания от формы и формы от содержания; во-вторых, неадекватность психологических функций и сложной трудовой деятельности и, наконец, отсутствие синтеза между интеллектуальным развитием ребенка, с одной стороны, и развитием его трудовой деятельности — с другой.

Одной из главнейших трудностей, на которую наталкивается психологическое исследование в этой области, является то обстоятельство, что до сих пор в детской психологии развитие трудовой деятельности и развитие мышления ребенка рассматриваются всегда в изолированном друг от друга виде, как две самостоятельные и не имеющие друг с другом ничего общего линии развития. Для старой детской психологии, рассматривавшей психическое развитие ребенка вне его связи с общеорганическим развитием, была характерна тенденция выводить мышление ребенка

из открытия, которое приурочивалось к самому раннему возрасту. Так, Штерн создал учение о том, что на втором году жизни ребенок делает величайшее в своей жизни открытие: он узнает, что всякая вещь имеет свое имя, он открывает принцип называния, принцип связи между знаком и значением. Все дальнейшее развитие детского мышления, в том числе и его разумная практическая деятельность, выводится далее уже непосредственно почти логическим путем из этих основных принципов. Результат, или конечная точка всего процесса развития, переносится, таким образом, к самому началу.

Как ни маловероятна с психологической стороны эта теория, как ни мало отражается в ней представление об открытии общего с общим уровнем годовалого ребенка, эта теория является господствующей до сих пор. Центральным для нее является выведение практической деятельности ребенка из его отвлеченного мышления. С другой стороны, исследование практической деятельности ребенка обычно ограничивалось раскрытием механизма выработки просто двигательного навыка. Повторение (тренировка) рассматривалось при этом как основной момент, определяющий судьбу этого навыка. Если изучение мышления ребенка не имело ничего общего с развитием его практической деятельности, то изучение практической деятельности в свою очередь, не имело ничего общего с мышлением.

При такой постановке вопроса оставалось совершенно непонятным, каким способом возникает разумная, целесообразная деятельность, что является ее корнями. Напротив, новая психология показала, что такого изолированного развития мышления и действия не существует в действительности и что на самом деле мы встречаем на каждом шагу разительный пример тесной связи, тесного сплетения практики и мышления ребенка.

Правда, это соединение практического интеллекта и словесного мышления ребенка не является неизменной и постоянной величиной на всем протяжении детского развития, она меняется вместе с переходом ребенка от одной возрастной эпохи к другой. Меняются сама структура и соотношение составных частей этого сложного образования, но дело от этого не меняется.

Практическая деятельность и мышление ребенка оказываются связанными воедино, и задача исследователя заключается в том, чтобы вскрыть и в ясном виде представить все своеобразие этой связи в каждую данную эпоху роста и развития ребенка.

Мы попытаемся в заключение набросать схему интеллектуального развития ребенка в связи с его практической деятельностью по важнейшим возрастам. Корни, или предпосылки, трудовой деятельности ребенка должны быть отнесены к чрезвычайно раннему возрасту. Уже в 6 месяцев исследователи отмечают у ребенка зачатки той формы деятельности, которая проявляется в манипуляциях ребенка, в его обращении с предметами и которая является зародышем употребления орудия. Однако в 6 месяцев ребенок на-

чинает впервые с помощью одного предмета воздействовать на другой. Он толкает, катит, передвигает один предмет с помощью другого. Через несколько месяцев эта деятельность превращается в первичное, наиболее примитивное употребление орудий, напоминающее действия шимпанзе в известных опытах Келлера.

Это сходство первичных операций ребенка с деятельностью обезьян дало повод Бюлеру назвать весь этот возраст шимпанзеподобным возрастом. Для этой самой ранней фазы в развитии употреблений орудий самым характерным является то обстоятельство, что эти примитивные формы практической деятельности ребенка не связаны с его речью.

Положение меняется существенным образом и переходит в следующую фазу, которая длится примерно от года до трех и характеризуется синкретическим объединением практической деятельности и словесного мышления ребенка. Ребенок действует и одновременно разговаривает, то и другое связывается у него неразрывно в одну общую операцию. Таким образом, возникает сплав из речи и действия, причудливая смесь, с точки зрения взрослого, но совершенно естественное положение ребенка, который благодаря своей беспомощности с самых первых дней жизни попадает в такие условия, когда путь от него к вещам и от вещей к нему ведет через другого человека. Постепенно ребенок от внешней социальной речи, являющейся средством связи его с окружающими людьми, переходит к эгоцентрической речи, к речи для себя, произносимой в виде отрывков монолога. Эта речь снова синкретически объединяется с деятельностью ребенка.

Вся эта эпоха охватывает возраст примерно от 3 до 6 лет. От 6 до 10 лет на сцену выступает новое сочетание действия и мышления, на этот раз находящее свое выражение в связи внутренней речи ребенка с его внешним действием... После 10 лет, в связи с выработкой понятий, возникает относительная самостоятельность внутреннего мышления и действия, которая окончательно развивается и закрепляется в период полового созревания у подростка.

Нам остается в заключение сказать об общем влиянии, которое оказывает труд на развитие ребенка в целом. По правильному замечанию Пиаже, ребенок раннего возраста не имеет истинного контакта с вещами, потому что он не трудится.

Мы видим, таким образом, что труд является одним из могущественных факторов интеллектуального развития ребенка, и вся проблема, с которой мы начали наше рассмотрение, приобретает действенный характер. С одной стороны, мы пытались выяснить, как развитие трудовой деятельности находит свою опору в естественном развитии детского мышления и его практической деятельности; с другой стороны, сам труд раскрывается как один из основных факторов,двигающих это интеллектуальное развитие ребенка вперед.

Психология личности. Тезисы /
под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пудырей.
М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 288 с.

Выготский Лев Семенович (17 ноября 1896 — 10 июня 1934) — советский психолог. По окончании юридического факультета МГУ и одновременно историко-филологического факультета университета Шанявского (1917) вел научно-педагогическую работу в Гомеле, с 1924 г. — в Москве. Работал в институте психологии Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, во 2-м МГУ и в Институте дефектологии. Профессор с 1928 г.

Выготский разработал «культурно-историческую» теорию поведения. Различив две линии развития человеческого поведения: естественную и культурную, специфику последней (по которой идет развитие всех так называемых «высших психологических функций») Выготский видел в применении таких приемов поведения, в основе которых лежит изготовление и употребление знаков в качестве особых средств осуществления психологической операции.

По Выготскому, человек овладевает собой, своим поведением, в общем тем же путем, что и внешней природой, т. е. извне, при помощи особой общественной по своему происхождению «техники» знаков. При этом первоначально внешний культурный прием организации поведения в последствии может как бы «вращиваться», становясь внутренним (явление «интериоризации»). С переходом к изучению культурных форм поведения и их истории материалом психологии становятся культурные приемы и средства поведения. Раскрывая их функциональную структуру и генезис, исследователь должен воссоздать строение соответствующего им психологического процесса. Этот метод распространялся Выготским не только на изучение отдельных психо-

логических функций (таких, как память, внимание, мышление и т. д.), но и на исследование личности и сознания. (Этюды по истории поведения. М., 1930, совм. с А. Р. Лурия). Идея культурно-исторической теории высших психологических функций человека, выросшие у Выготского прежде всего из анализа проблемы компенсации дефектов психического развития ребенка, во многом, однако, были подготовлены уже ранними его работами по психологии искусства. Они оказали значительное влияние на развитие советской психологии, приведя к образованию одной из крупных школ (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Д. В. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.).

Соч.: Сознание как проблема психологии поведения. — В кн.: Психология и марксизм. М., 1925; Педагогическая психология. М., 1926; Дефект и сверхкомпенсация. — В кн.: Умственная отсталость, слепота и глухонмота. М., 1927; Педология подростка (задания 1—8). М., 1928; то же (задания 9—16). М., 1931; Психика, сознание и бессознательное. — В кн.: Элементы общей психологии. М., 1930; Сон и сновидения, там же; Психологический словарь. М., 1931 (совм. с Б. Е. Варшав); Умственное развитие детей в процессе обучения. М., Л., 1935; Основы педологии. М., 1934; Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. М., 1936; Избранные психологические исследования. М., 1956; Развитие высших психических функций. М., 1960; Воображение и творчество в школьном возрасте. 2-е изд. М., 1968; Психология искусства. 2-е изд. М., 1968; Собр. соч. т. 1—6. — М., 1982

Попытка синтетического охвата культурного развития должна исходить из двух основных положений. Первое заключается в том, что по своему содержанию этот процесс развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Оба этих понятия являются недостаточно определенными и точными научными терминами. В науку о ребенке они вносятся почти впервые.

Личность в этом понимании имеет более узкий смысл, чем в обычном словоупотреблении. Мы не причисляем к этому понятию всех признаков индивидуальности, отличающих ее от ряда других индивидуальностей, составляющих ее своеобразие или относящих ее к тому или иному определенному типу. Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, оно охватывает надприродное, историческое в человеке. Она неврожденна, но возникает в результате культурного развития, личность поэтому есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается тем признаком овладения, о котором мы говорили в главе о воле...

Под мировоззрением мы также не склонны понимать какую-либо логическую, продуманную, оформленную и осознанную систему взглядов на мир, и его важнейшие части. Мы склонны употребить это слово тоже в синтетическом охватывающем смысле, соответствующем личности в плане субъективном. Мировоззрение — это то, что характеризует все поведение человека в целом в его культурной части по отношению к внешнему миру. В этом смысле у животного нет мировоззрения, и в этом же смысле нет его у ребенка в момент рождения. И в первые годы жизни, иногда вплоть до поры полового созревания, мировоззрение в собственном смысле этого слова отсутствует у ребенка. Часто скорее это миродействие.

Личность развивается как целое. Только тогда, когда личность овладевает той или иной формой поведения, только тогда она поднимает ее на высшую ступень.

Сущность культурного развития, как мы видели, заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для этого овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции является всегда производным и обусловленным развитием личности в целом.

Приобретение речью социальных функций (обращение внимания) и выход за ее пределы естественной органологии через употребление орудий — вот два важнейших момента, подготовляющих в

¹ Глава 16 из «Истории культурного развития нормального и ненормального ребенка» (Рукопись).

первые годы жизни важнейшие изменения, которые лягут в основу всего дальнейшего культурного развития.

Если бы мы хотели поставить в связь эти общие факторы с тем, что нам известно о культурном развитии отдельных функций, мы должны были бы сказать, что вся эта пора в жизни ребенка является переходом от натуральной к культурной жизни. Каждое действие ребенка в эту пору носит еще смешанный животное-человеческий природно-исторический, примитивно-культурный или органически-личный характер. Мы условно обозначали эту переходную стадию в развитии ребенка как стадию магическую, и действительно, как показывает исследование Пиаже, выдвинувшего наиболее стройную и глубокую теорию первого года жизни, мировоззрение ребенка, находящегося на этой ступени развития, может быть лучше всего определено как магическое.

Ребенок еще не различает тех изменений, которые происходят вследствие его собственных реакций, и тех, которые производятся независимо от него.

Нам представляется в высшей степени правильной мысль Пиаже, что у новорожденного ребенка отсутствует даже самое примитивное Я, т. е. личность и мировоззрение, отношение к другим. То и другое для него, следовательно, нераздельно.

Нам это представляется наиболее ясным доказательством того, что у ребенка действительно еще не произошло завязывание личности и она еще совершенно слита с его мировоззрением, проявляющимся в его действиях. Пиаже справедливо называет эту нерасчлененную стадию личности и мировоззрения парадоксальным состоянием солипсизма не в смысле философской установки, но для обозначения того простого факта, что ребенок, с одной стороны, находится весь во власти внешних вещей, а с другой стороны, все эти внешние вещи в его поведении несколько не отличаются для него от процессов, происходящих в его собственном теле.

Вот характерные черты этой стадии.

Остановимся на двух чрезвычайно важных примерах, характеризующих ее. Первый — это память. При всей необычной силе памяти ребенка в этом возрасте впечатления первого года жизни, как известно, никогда не сохраняются и не удерживаются в продолжение последующей жизни ребенка.

В психологии новейшего времени мы имеем два основных объяснения этого факта: одно, предложенное Фрейдом, другое — Уотсоном. Фрейд полагает, что воспоминания раннего детства вытесняются из сознания, поскольку они относятся к совершенно другой организации жизни ребенка, чем вся последующая его жизнь.

Уотсон отождествляет бессознательное Фрейда с невербальным поведением, с поведением, не закрепленным в словах, и объясняет этот факт тем, что все эти впечатления накоплены без участия речи. Память же для него является функционированием вербальной стороны нашего поведения. Нам объяснение Уотсона пред-

ставляется в высшей степени правильным и приводящим нас к тому выводу, что первый год в жизни ребенка является как бы доисторической эпохой в его развитии, о которой мы так же ничего не помним, как мы ничего не помним о доисторической эпохе человечества, не оставившей письменности. Наша речь и является, таким образом, как бы своеобразной письменностью нашего прошлого. Во всяком случае, тот основной факт, что мы ничего не помним о первом годе нашей жизни, вместе с другим фактом, именно памятью о прошлом как основой сознания нашей личности, говорит за то, что первый год жизни в известном смысле относится к последующей жизни так, как утробное развитие к последующему. Это другая, как бы доисторическая эпоха в культурном развитии ребенка.

Следующая эпоха в развитии ребенка характеризуется двумя основными переменами, происходящими в эту пору и имеющими для всей последующей картины развития решающее значение.

Первый момент — органический, он состоит в том, что ребенок овладевает вертикальной походкой. Отсюда радикальная переменная во всем его приспособлении к пространству, расширение его власти над вещами, освобождение рук от функции передвижения и обилие предметов, которыми ребенок теперь может манипулировать и овладевать.

Другой момент культурный, он заключается в овладении речью.

Овладение речью приводит к перестройке всех особенностей детского мышления, памяти и других функций. Речь становится универсальным средством для воздействия на мир.

Решающим моментом в смысле развития личности ребенка в этом периоде является осознание им своего Я. Как известно, ребенок первоначально называет себя собственным именем, он с некоторым трудом переходит к тому, чтобы усвоить личное местоимение.

Понятие о Я развивается у ребенка из понятия о других. Понятие личности есть, таким образом, социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы, приспособления, которые он применял по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность — есть социальное в нас. Для нас этот вывод не является сколько-нибудь неожиданным, потому что и при анализе каждой отдельной функции мы видели, как овладение тем или иным процессом поведения у ребенка строится по образцу того, как взрослый овладевает им. Личное имя ребенка выделяется часто в ответ на вопрос, как правильно указывает Лякруа, когда у многих детей спрашивают: «Кто хочет этого, у кого это есть?». Здесь личное местоимение, как и собственное имя ребенка, является указательным жестом на самого себя.

Фихте хотел праздновать духовное рождение своего сына с того дня, как он начал говорить Я, но, конечно, появление этой

частицы также мало означает появление сознания личности, как указательный жест далек от объективного значения слова.

Любопытно в этом отношении замечание Штерна, что у перво-рожденных детей собственное имя часто предшествует личному местоимению, а у детей вторых и дальше — частица *Я* является одновременно и как имя — не только как грамматическая частица, не отделяемая от глагола, но и в примитивном волевом смысле, как местоимение указательное. Трудно найти лучшее подтверждение тому, что личность ребенка в эту пору строится по образцу социальному и ребенок переходит к осознанию *Я* подобно тому, как это делают другие — обозначая себя этим словом.

Следующей типической стадией в развитии детского мировоззрения мы считаем возраст игры как особую форму поведения ребенка, чрезвычайно интересную именно с этой точки зрения.

Мы видим, что ребенок на стадии игры еще чрезвычайно неустойчиво локализует свою личность и локализует свое мировоззрение. Он также легко может быть другим, как и самим собой, так же, как и каждая вещь, может принять любой облик, но что примечательно — это то, что, при общей лабильности, неустойчивости детского *Я* и окружающих его вещей, внутри каждой игры ребенок уже не магически, а разумно расчленяет обращение с вещами и обращение с людьми. Примечательно и то, что ребенок на этой стадии развития уже не путает деятельность игры и деятельность серьезную. То и другое выделено у него как бы в особую сферу, и ребенок легко и с сознанием дела переходит из одной сферы в другую, никогда не путая их. Это значит, что он уже владеет одной и другой.

Только в школьном возрасте появляется у ребенка впервые более устойчивая форма личности и мировоззрения. Как показал Пиаже, ребенок школьного возраста является и гораздо более социализированным и гораздо более индивидуализированным существом. То, что с внешнего вида представляется нам как бы противоречием, на самом деле является двумя сторонами одного и того же процесса, и нельзя, думается нам, привести более веское доказательство в пользу социального происхождения личности ребенка, чем тот факт, что только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка.

Важнейшей основой этого изменения является формирование внутренней речи.

Только с годами, только постепенно ребенок научается овладевать ходом своих мыслей, как раньше овладевал ходом своих действий, начинает их регулировать, отбирать, и здесь Пиаже со всей справедливостью отмечает, что это регулирование мыслительных процессов есть в такой же степени волевой акт, акт выбора, как и моральное действие.

Только к 12 годам, т. е. к окончанию первого школьного возраста, ребенок преодолевает вполне эгоцентрическую логику и пере-

ходит к овладению своими мыслительными процессами. Возраст, следующий за этим, возраст полового созревания, недаром обозначили как возраст, когда совершаются две крупнейшие перемены в жизни подростка.

Говорят обычно, что это есть возраст открытия своего Я, оформления личности, с одной стороны, и возраст оформления мировоззрения, отношения к миру — с другой. И это совершенно справедливо. В каких бы сложных отношениях эти два момента ни стояли к основной перемене, совершающейся в этом возрасте, т. е. к процессам полового созревания, несомненно, что в области культурного развития ребенка они означают центральные моменты, наиболее важные по значению из всего того, что характеризует этот возраст.

Шпрангер поэтому с полным основанием назвал переходный возраст возрастом вхождения в культуру. Когда говорят, что в этот период подросток открывает свой внутренний мир и впервые открывает все его возможности, устанавливая его относительную независимость от внешней деятельности, то с точки зрения того, что нам известно о мышлении, о культурном развитии ребенка, это может быть обозначено как овладение этим внутренним миром. Недаром внешним коррелятом этого события является возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком в этом возрасте. Возраст этот, таким образом, как бы увенчивает и завершает весь процесс культурного развития ребенка.

Мы уже указывали выше, что вынуждены здесь ограничиться только беглым и схематическим обзором возрастов, так как исследования настоящей стадии не позволяют еще дать сколько-нибудь основательной и полной возрастной характеристики. Но вместе с этим перспективы дальнейших исследований и их дальнейшие пути намечаются со всей ясностью. Это теория культурных возрастов, это попытка охватить культурное развитие как целое, представить его в главнейших стадиях и фазах в соответствии с теми фазами и стадиями, которые намечаются в органическом развитии ребенка. Но вместе с тем мы приходим и к генетическому обоснованию психологии взрослого человека.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М. В. ЛОМОНОСОВА

Научно-методический центр русского языка
Сектор психологии и методики обучения

ПСИХОЛОГИЯ ГРАММАТИКИ

Под редакцией А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой

ИЗДАТЕЛЬСТВО МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
1968

ОГЛАВЛЕНИЕ

От редакторов.....	3
I.	
✓ А.А.ЛЕОНТЬЕВ. Психолингвистическая значимость трансформационной порождающей модели.....	5
И.И.ИЛЬЯСОВ. Эксперимент Дж.Миллера по проверке психологической реальности трансформационной модели.....	50
✓ И.М.ЛУЩИХИНА. Соотношение семантической и грамматической информативности элементов текста.....	67
Т.В.РЯБОВА, А.С.ШТЕРН. К характеристике грамматического структурирования.....	78
✓ А.Е.СУПРУН. К особенностям порождающей языковой системы ребенка.....	106
II.	
Б.В.БЕЛЯЕВ /1900 - 1968/.....	117
М.Г.КАСПАРОВА, И.А.ЗИМНЯЯ. О взглядах Б.В.Беляева.....	119
М.М.ГОХЛЕРНЕР. Понятие "единица усвоения".....	131
Н.Д.ЗАРУБИНА. О психолингвистическом обосновании приемлемости предложения и сверхфразового единства в качестве единиц обучения.....	145
Г.В.ЕЙГЕР, М.М.ГОХЛЕРНЕР. О роли овладения приемами компрессии речи.....	153
Б.Ф.ВОРОНИН. Ошибки в устной речи иностранца.....	166
III.	
ИЗ НЕИЗДАННЫХ МАТЕРИАЛОВ Л.С.ВЫГОТСКОГО.....	178
IV.	
БИБЛИОГРАФИЯ советских исследований по психологии речи и психологии обучения языку.....	197
У.	
Рецензии и хроника.....	233
Оглавление.....	260

Подп. к печати 29/УП-88 г. Л-96908. Ф. 60 x 90 1/16
 Физ. п. л. 16,25. Уч.-изд. л. 14,85. Зак. 1599. Тир. 2500
 Цена 44 коп.

Отпечатано на ротационных в тип. Изд-ва МГУ
 Москва, Ленинские горы.

ИЗ НЕИЗДАННЫХ МАТЕРИАЛОВ Л.С.ВЫГОТСКОГО

Введение.

К концу 20-х годов вокруг Л.С.Выготского объединилась небольшая группа молодых психологов, которая стала работать под его руководством. Наряду с обсуждениями научных вопросов, которые систематически велись на заседаниях кафедр и лабораторий, где шли в то время исследования, и во время частных личных бесед, Л.С.Выготский иногда собирал ближайших своих сотрудников и учеников на совещания, которые мы называли "внутренними конференциями". Их задача состояла в том, чтобы теоретически осмыслить пройденный участок пути, обсудить проблемы, вызывавшие дискуссии и наметить план дальнейших работ. Обычно такие внутренние конференции проходили в форме свободного обмена мнениями по возникавшим вопросам; в отдельных же случаях на них заслушивались и обсуждались развернутые доклады, которые специально для этого подготавливались. Никаких протоколов ни в первом, ни во втором случае не велось. Поэтому только некоторые выступления Л.С.Выготского сохранились в личных записях участников этих конференций.

Публикуемые записи доклада Л.С.Выготского относятся к моменту, когда возникла внутренняя необходимость подвести итоги проведенных исследований высших психических процессов под углом зрения учения о сознании человека, дать анализ его внутреннего строения. Доклад этот, записанный мною в очень сжатой, тезисообразной форме, опирался на обзор многих, проведенных при участии и под руководством Л.С.Выготского исследований. Поэтому в авторском изложении он занял огромное время — с двухчасовым, примерно, переры-

вом он продолжался более семи часов, а его обсуждению был посвящен еще один день.

Насколько я помню, в этой внутренней конференции участвовали, кроме А.Н.Леонтьева и А.Р.Дурия, также Л.И.Божович, А.В.Запорожец, Р.Е.Левина, Н.Г.Морозова и Л.С.Славина.

Некоторых пояснений требует запись выступления Л.С. Выготского на внутренней конференции, где обсуждался вопрос о тезисах, которые готовились для открытой дискуссии о работах Л.С.Выготского и его школы. Такая дискуссия ожидалась в 1933 или в 1934 году, но до смерти автора она так и не состоялась. Осталась неоконченной и подготовительная работа, которая велась к этой дискуссии. Публикуемые в "Приложении" отрывки записей касаются лишь тех вопросов, которые совпадают с освещенными в его докладе о проблеме сознания.

А.Н.Леонтьев

Предисловие к публикации.

Записи докладов Л.С.Выготского издаются по рукописным тетрадам, хранящимся в личном архиве проф. А.Н.Леонтьева. В них основной текст написан на правых (нечетных) страницах, а вставки и дополнения, в частности, сделанные А.В.Запорожцем - на противоположных левых (четных). Все записи (кроме нескольких явно более поздних, нами не учитывавшихся и лишь суммировавших сказанное Выготским в более современной формулировке) сделаны пером.

Естественно, в нашей публикации использован прежде всего основной текст. Он дополнен соответствующими вставками с четных страниц тетради, которые даны в угловых скобках < > . Купюры в тексте не делались. Следуя за оригиналом, в середину записей мы вмонтировали запись выступления Л.С.Выготского по докладу А.Р.Лурия, отвечающую по теме соответствующему разделу доклада "Проблема сознания".

Все выделения и подчеркивания, сделанные А.Н.Леонтьевым в рукописи, нами по понятным причинам сохранены. При этом мы руководствовались следующими принципами. Любые подчеркивания и выделения, относящиеся к разного рода заголовкам и промежуточным рубрикам, воспроизведены в виде обычного подчеркивания. Подчеркивание в тексте воспроизведено в виде разрядки. Курсив оригинала дан в виде подчеркивания волнистой линией.

Все круглые и квадратные скобки принадлежат оригиналу. Данные в нем в кавычках " " пассажи представляют собой прямые цитаты из устной речи Л.С.Выготского.

В публикуемом в качестве приложения отрывке из записей выступлений Л.С.Выготского по тезисам дискуссии 1933 - 1934г. приняты те же принципы оформления публикации с той лишь разницей, что в угловых скобках дана вставка, сделанная теми же чернилами самим А.Н.Леонтьевым.

Комментирование отдельных мест публикации нами не производилось. Это задача, в настоящее время непосильная; она станет реальной лишь при условии глубокой и внимательной проработки всего наследия Л.С.Выготского, предпринимаемой сейчас в связи с подготовкой его собраний сочинений. Ограничимся указанием на ряд параллелей между текстом настоящей публикации и текстом посмертно опубликованной книги Л.С.Выготского "Мышление и речь" (переиздана в его авторском сб. "Избранные психологические исследования", М., изд. АПН РСФСР, 1956).

А.А.Леонтьев.

Л.С.Выготский. Проблема сознания.

Запись основных положений доклада 5.12.32г.

1. Введение.

Психология определяла себя как наука о сознании; но о сознании психология почти ничего не знала.

Постановка проблемы в старой психологии. Напр., Диппс: "бессознательное есть проблема самой психологии". Проблема сознания ставилась вне, до психологии.

В описательной психологии: в отличие от предмета естественных наук в психологии явление и бытие совпадают; отсюда психология - воззрительная наука. Но так как в переживании сознания дан только кусок сознания, то и изучение сознания его в целом для исследователя закрыто.

Мы знаем для сознания ряд формальных законов: непрерывности сознания, относительной ясности сознания, единства сознания, тождества сознания, потока сознания.

Учения о сознании в классической психологии. Два основных представления о сознании:

1-ое представление. Сознание рассматривается как нечто внеположное по отношению к психическим функциям, как некоторое психическое пространство. (напр., Яврега : сознание - сцена, на которой разыгрывается драма; в психопатологии мы соответственно и различаем 2 основных случая: или нарушается действие, или сама сцена). Таким образом, по этому представлению сознание (как и всякое пространство) лишено всякой качественной характеристики. Отсюда наука о сознании выступает как наука об идеальных отношениях (геометрия - Гуссерль, "геометрия духа" - Дильтей.)

2-ое представление. Сознание есть некоторое общее качество, присущее психологическим процессам. Это качество может быть познано и вынесено за скобки, может не идти в счет. И в этом представлении сознание выступает как бескачественное, внеположное, неизменное, не развивающееся.

"Бесплодие психологии зависело от того, что проблема сознания не разрабатывалась".

Важнейшая проблема. [Сознание рассматривалось то как система функций, то как система явлений (Штумпф)] .

<Проблема ориентирующих точек [в истории психологии] .

[В вопросе об отношении сознания к психологическим функциям существовало две основных точки зрения:]

I. Функциональные системы. Прототип - психология способностей. Представление о душевном организме, обладающем деятельностями.

II. Психология переживаний - изучающая отображение, не изучая зеркала (особенно ярко в ассоциативной психологии, парадоксально Gestalt). Вторая (психология переживаний): а) никогда не была последовательна и не могла ею быть, б) переносила всегда законы одной функции на все другие и т.д.

[Возникающие в связи с этим вопросы:] 1. Отношение деятельности к переживанию (проблема значения). 2. Отношение между функциями. Можно ли из одной функции объяснить все остальные? (Проблема системы). 3. Отношение функции к явлению (проблема интенциональности).>

Как же психология понимала отношение между отдельными деятельностями сознания? (Эта проблема была третьестепенной, для нас она - первостепенная). На этот вопрос психология отвечала тремя постулатами: I. Все деятельности сознания работают вместе. 2. Связь деятельностей сознания не меняет ничего существенного в самих деятельностях, ибо они связаны не необходимо, а как данности одной личности ("имеет одного хозяина"; Джемс - письмо к Штумпфу). 3. Эта связь принимается как постулат, а не как проблема. <Связь функций неизменна> .

II. Наша основная гипотеза, представленная извне.

Наша проблема. Связь деятельностей сознания не является постоянной. Она существенная для каждой отдельной деятельности. Эту связь нужно сделать проблемой исследования.

Замечание. Наша позиция есть позиция, противоположная Gestalt-psychologie. Gestaltpsychologie "сделала из проблемы постулат"-

предположила наперед, что всякая деятельность структурна; для нас характерно обратное: мы постулат делаем проблемой].

Связь деятельности — это есть центральный пункт в изучении всякой системы.

Разъяснение. Проблема связи должна быть с самого начала противопоставлена атомистической проблеме. Сознание изначально есть нечто целое — это мы постулируем. Сознание определяет судьбу системы, как организм — функции. В качестве объяснения любого межфункционального изменения нужно взять изменение сознания в целом.

Ш. Гипотеза изнутри, т.е. с точки зрения наших работ.

(Введение). (Важность знака; его социальный смысл). В старых работах мы игнорировали то, что знаку присуще значение. <"Но есть время собирать камни и время разбрасывать" (Екклесиаст)>. Мы исходили из принципа константности значения, выносили значение за скобки. Но уже в старых исследованиях проблема значения была заключена. Если прежде нашей задачей было показать общее между "узлом" и логической памятью, теперь наша задача заключается в том, чтобы показать существующее между ними различие.

Из наших работ вытекает, что знак изменяет межфункциональные отношения.

IV. Гипотеза "снизу".

Психология животных.

После Келера наступила новая эпоха в зоопсихологии [...].

Концепция Вагнера: 1. Развитие по чистым и смешанным линиям. 2. (стр. 38). 3. По чистым линиям развитие мутационное. 4. По смешанным адаптативное. 5. (стр. 69-70).

Человеко ли подобно поведение антропоидных обезьян?
Правильный ли критерий разумности применил Келер? Замкнутое целостное действие в соответствии со структурой поля и у ласточки... Ограниченность действия обезьяны лежит в связанности ее действия. Вещи для нее не имеют константного значения. Палка у обезьяны не становится орудием, она не имеет значения орудия. Обезьяна лишь "дополняет" треугольник,

и только. То же у Хибье на собаках.

Выводы отсюда. Три ступени. Условно-рефлекторная деятельность - деятельность, возбуждающая инстинкт. Деятельность обезьяны тоже инстинктивна, это лишь интеллектуальная вариация инстинкта, т.е. новый механизм той же деятельности. Интеллект обезьяны есть результат развития по чистым линиям: интеллект еще не перестроил ее сознания.

[Апология Келера у Зельца. Келер в новом издании указывает, что Зельц "единственный, кто правильно интерпретировал мои опыты"] (675-677).

У Коффа: "Глубокое родство" поведения обезьяны с интеллектом человека; но и ограничение: у обезьяны действие побуждается инстинктом и только способ разумен. Это действия не волевые. Ибо воля - свобода от ситуации (спортсмен останавливается, видя, что он все равно не выиграет состязания).

Человек хочет палку, обезьяна - плод. (Обезьяна не хочет орудия. Она не изготавливает его на будущее. Для нее это средство удовлетворения инстинктивного желания.)

Орудие. Орудие требует отвлечения от ситуации. Употребление орудия требует иной стимуляции, мотивации. Орудие связано со значением (предмета).

(Келер.) (Келер дал свою работу в полемике с Торндейком).

Выводы: 1) В животном мире появление новых функций связано с изменением мозга (по формуле Эдингера); у человека это не так. (Параллелизм психологического и морфологического развития в зоологическом мире, во всяком случае когда оно идет по чистым линиям.) 2) В животном мире - развитие по чистым линиям. Адаптивное развитие уже по системному принципу. (Человек не может быть отличен по одному признаку (интеллект, воля), а принципиально по его отношению к действительности.) 3) Интеллект келеровских обезьян - в царстве инстинкта. Два отличающих его момента: а) Интеллект не перестраивает системы поведения, б) Нет орудия, нет у орудия значения, нет и предметного значения. Стимуляция остается инстинктивной. ("Орудие требует абстракции").

Бойтендейк: Животное не выделяет себя из ситуации, не осознает ее.

Животное отличается от человека иной организацией сознания. "Человека отличает от животного его сознание".

Джемс (ЗІ4): У животного:

изолят-
конструкт
рецепт
инфлиэнт

У человека:

абстракт
концепт

(Gestaltpsychologie .) [Наше различие со структурной психологией: структурная психология есть натуралистическая психология, как и рефлексология. Значение и структура часто отождествляются в этой психологии.]

У. "Во-внутрь".

I. Семических анализ в узком смысле.

Всякое слово имеет значение; что такое значение слова?

- Значение не совпадает с логическим значением. (Бес-
смысленное имеет значение).

В чем своеобразие нашей постановки вопроса?

- Речь рассматривали как одежду мысли (Вюрцбургская школа) или как навык (бихевиоризм). Там, где значения изучались, они изучались либо а) с ассоциативной точки зрения, т.е. значение выступало как напоминание веда, либо б) с точки зрения того, что в нас (феноменологически) происходит при восприятии значения слов (Уотт).

[Речь не существенна для мышления - Вюрцбург; речь равна мышлению - бихевиористы].

Неизменное положение у всех авторов: значение всех слов неизменно, значение не развивается.

[Изменение слов рассматривалось:

- в лингвистике - как движение слова; общий характер - абстрактный характер, это лингвистическое значение, не психологическое.

- в психологии (Polan); значение остается застывшим; изменяется смысл. Смысл слова - это все психологические процессы, возбуждаемые данным словом. И здесь нет развития, движения, ибо принцип построения смысла остается один и тот же. Полан расширяет понятие "смысла".

- в психологической лингвистике и в психологии рассматривалось изменение значения от контекста (переносное значение, ироническое е(с)).

Во всех этих теориях (+ Штерн) развитие значения дано как начальный момент, внутри которого и заканчивается этот процесс.

(Штерн: ребенок открывает номинативную функцию. Это остается постоянным принципом отношения знака и значения. Развитие у Штерна сводится к расширению словаря, к развитию грамматики, синтаксиса, к расширению или стягиванию значения. Но принцип остается тем же).

"Всегда в основе анализа лежало утверждение, что значение константно, т.е. что отношение мысли к слову остается постоянным".

"Значение есть путь от мысли к слову". <Значение не есть сумма всех тех психологических операций, которые стоят за словом. Значение есть нечто значительно более определенное - это внутренняя структура знаковой операции. Это то, что лежит между мыслью и словом. Значение не равно слову, не равно мысли. Это неравенство раскрывается в несовпадении линий развития.>

2. От внешней речи к внутренней.

А. Внешняя речь.

Что значит открыть значение?

В речи мы должны различать семическую и фазическую сторону; их связывает отношение единства, а не тождества. <Слово не просто заместитель вещи. Например, опыты Ин-пльнбероса с "присутствующими значениями"> .

Доказательство: Первое слово есть фазически слово, семически же - предложение.

Развитие идет: фазически от изолированного слова к предложению, к придаточному предложению, семически от предложения к имени. Т.е. "развитие семической стороны речи не идет параллельно (не совпадает) с развитием ее фазической стороны". [Развитие фазической стороны речи опережает развитие семической ее стороны].

"Логика и грамматика не совпадают". И в мысли, и в речи психологическое сказуемое и подлежащее и грамматическое не совпадают. <"Грамматика духа". Думали, что музыкальный момент - печать духа на речи.> Существуют два синтаксирования - смысловое и фазическое.

Gelb : грамматика думания и грамматика речи.

"Грамматика речи не совпадает с грамматикой мысли".

[Какие изменения нам дает психопатологический материал? 1) Человек может говорить неловко,... 2) Говорящий сам не знает, что хочет сказать. 3) Мешают рамки языка (сознательное, осознанное расхождение). 4) Грамматическая конкуренция.]

[Пример из Достоевского ("Дневник писателя").]

Итак: "существует несовпадение семической и фазической сторон речи".

[Недостаточность Леви-Брюля заключается в том, что он принимает речь за нечто константное. Это ведет его к парадоксам. Стоит только допустить, что значения и их соединения (синтаксис) другие, чем у нас, и все нелепости падают. То же в исследовании афазии — не различаются фонема и значение.]

<Раньше мы вели анализ в плане поведения, а не в плане сознания — отсюда абстрактность выводов. Для нас (теперь) основное — движение смыслов. Например, сходство внешней структуры знаковых операций у афазиков, пизофреников, дебилов, примитивов. Но семический анализ вскрывает, что внутренне их структура — значения иные (проблема семической афазии)>.

Значение не равно мысли, выраженной в слове.

В речи не совпадают ее семическая и физическая стороны: так, развитие речи идет физически от слова к фразе, семически же ребенок начинает с фразы. [Ср. сливание слов во фразы у малограмотных.]

Логическое и синтаксическое тоже не совпадают. Пример: "Часы упали" — синтаксически здесь "часы" — подлежащее "упали" — сказуемое. Но когда это говорят в ответ на вопрос "Что случилось?", "Что упало?", то логически здесь упали есть подлежащее, часы — сказуемое (т.е. новое). Другой пример: "Мой брат прочитал эту книгу" — на любом слове может быть логический акцент.

[Речь без суждения у микроцефалов etc].

Мысль, которую хочет выразить человек, не совпадает не только с физической, но и семической стороны речи. Пример: мысль "Я не виноват" может быть выражена в значениях "Я хотел стереть пыль", "я не трогал вещи", "часы сами упали" etc. Само "Я не виноват" так же не выражает абсолютно мысль (не равно ей?); сама эта фраза имеет свой семический синтаксис.

Мысль - облако, из которого речь истекает в каплях.

Мысль иначе построена, чем ее речевое выражение. Мысль
прямо не выражима в слове.

(Станиславский: за текстом лежит подтекст). Всякая
речь имеет заднюю мысль. Всякая речь есть инсказание.

[В чем эта задняя мысль? Крестьянский ходок у Успенского
говорит: "языка нет у нашего брата"] .

Но мысль не есть нечто готовое, подлежащее выражению.
Мысль стремится, выполняет какую-то функцию, работу. Эта
работа мысли есть переход от чувствования задачи - через
построение значения - к развертыванию самой мысли.

[Семически "часы упали" - относится к соответствующей
мысли, как смысловая связь при опосредованном запоминании
относится к запоминаемому] .

Мысль совершается в слове, а не выражается только в
ном.

Мысль есть внутренний опосредствованный процесс.

<Это путь от смутного желания к опосредствованному выра-
жению через значения, вернее, не к выражению, а к совер-
шению мысли в слове.>

Внутренняя речь существует уже изначально. (?)

Нет вообще знака без значения. Словообразование есть
главная функция знака. Значение есть всюду, где есть знак.
Это есть внутренняя сторона знака. Но в осознании есть и
нечто, что ничего не значит.

Вюрцбург заключался в попытке пробиться к мысли.
Задача психологии - изучать не только эти сгустки, но и
их опосредствование, т.е. изучать то, как эти сгустки
действуют, как совершается мысль в слове. <Неправильно ду-
мать (как это делали Вюрцбургцы), что задача психологии
заключается в исследовании этих непролившихся туч.>

х х
х

Б. Внутренняя речь.

Во внутренней речи несовпадение между семантической и фазической сторонами речи еще резче.

Что такое внутренняя речь?

1) Речь минус знак (т.е. все, что предшествует фонации). <Нужно различать произнесенную речь и внутреннюю речь (здесь ошибались Джексон и Хэд)>.

2) Мысленное произнесение слов (вербальная память - Шарко). Здесь учение о типах внутренней речи совпадает с типами представлений (памяти). Это - как бы подготовка внешней речи.

3) Современное (наше) понимание внутренней речи.

Внутренняя речь строится совершенно иначе, чем речь внешняя. В ней - иное отношение между фазическими и семическими моментами.

Внутренняя речь абстрактна в 2-х отношениях: а) она абстрактна в отношении всей звучащей речи, т.е. воспроизводит только семасиологизированные фонетические черты ее (напр.: три rrr в революция ...) и б) она аграмматична; всякое слово в ней предикативно. - Грамматика ее иная, чем грамматика семической внешней речи: во внутренней речи значения связываются между собой иначе, чем в речи внешней; слияние во внутренней речи совершается по типу агглютинации.

[Агглютинация слов возможна именно благодаря внутренней агглютинации]. <Идиомы получают наибольшее распространение во внутренней речи>.

Влияние смыслов: слово в контексте и ограничивается и обогащается; слово вбирает в себя смысл контекстов = агглютинация. Последующее слово содержит в себе предыдущее.

"Внутренняя речь строится предикативно".

[Трудности перевода зависят от сложного пути переходов из плана в план: мысль → значения → фазическая внешняя речь].

Письменная речь. [Трудности письменной речи: она безинтонационная, без собеседника. Она представляет собой символизацию символов; в ней труднее мотивация.

Письменная речь стоит в ином отношении к внутренней речи, она возникает позже внутренней речи, она самая грамматичная. Но она стоит ближе к внутренней речи, чем внешняя речь; она ассоциируется со значениями, минуя внешнюю речь].

Резюме: во внутренней речи мы имеем дело с новой формой речи, где "все иначе" (Л.С.).

3. Мысль.

Мысль также имеет независимое бытие; она не совпадает со значениями.

Нужно найти известную конструкцию значений, чтобы выразить мысль. [Текст и подтекст].

Пояснение. Это можно пояснить на примере амнезии. Можно забыть:

- 1) мотив, намерение;
- 2) что именно? (Мысль?)
- 3) значения, через которые хотел выразить;
- 4) слова.

"Мысль совершается в слове". Трудности совершения. Невозможность выразить мысль непосредственно. Ступени амнезии - ступени опосредствования (перехода) от мысли к слову - ступени опосредствования мысли значением.

Понимание. Настоящее понимание заключается в проникновении в мотивы собеседника.

Смысл слов меняется от мотива. Таким образом, конечное объяснение лежит в мотивации; особенно это ярко в младенческом возрасте. Исследование Каца детских высказываний. Работа Штольца (психолог - лингвист - почтовый цензор в военное время); анализ писем военнопленных о голоде.

Выводы из этой части:

- Значение слова не равно простой раз навсегда данной вещи (*contra Polan*).

- Значение слова есть всегда обобщение; за словом всегда есть процесс обобщения - значение возникает там, где обобщение. Развитие значения = развитию обобщения!

- Принципы обобщения могут изменяться. "В развитии
меняется структура обобщения" (развивается, расслаивается,
процесс осуществляется иначе).

[Процесс осуществления мысли в значении - сложное явление; уходящее во внутрь "от мотивов к говорению" (?).]

"В значении всегда дана обобщенная действительность"
(Л.С.).

УИ. Вширь и вдаль.

[Основные вопросы:] 1) Значение слова прорастает в сознание; какое значение это имеет для самого сознания?
2) Отчего изменяется и как изменяется значение?

[Первые ответы:] 1) Слово, прорастая в сознание, изменяет все отношения и процессы; 2) Само значение слова развивается в зависимости от изменения сознания.

I. Роль значения в жизни сознания.

"Сказать = дать теорию".

"Мир предметов возникает там, где возникает мир названий" (Л.С. - Дж.Ст.Милль).

"Постоянство и категориальная предметность предмета есть значение предмета". [Дениз о выделении себя из мира.]
<Это значение, эта предметность дано уже в восприятии>.

"Всякое наше восприятие имеет значение". Любое бессмысленное мы воспринимаем (как осмысленное), приписывая ему значение.

Значение предмета не есть значение слова. "Предмет имеет значение" - это значит, что он входит в обобщение.

Знать значение - знать единичное как всеобщее.

"Процессы сознания человека, благодаря тому, что они названы, т.е. обобщены, имеют свое значение". (Это не в том смысле, как по отношению слова. Л.С.)

Значение - присуще знаку.

Смысл - то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком.

Смыслообразование - результат, продукт значения.
Смысл - шире значения.

Сознание - 1) знание в связи; 2) сознание (социальное).
[Первые вопросы детей никогда не суть вопросы о названиях; это суть вопросы о смысле предмета.] <Осмысленное не есть просто структурное (против Gestalttheorie).

Сознание в целом имеет смысловое строение. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания - отношение к внешнему миру.

"Возникают смысловые связи в сознании" - (стыд, гордость - иерархия... Сон Кафра, Мама Волконская молится, когда другой думает...).

Смыслообразующая деятельность значений приводит к определенному смысловому строению самого сознания.

Речь, таким образом, неправильно рассматривалась только по отношению к мышлению. Речь производит изменения в сознании. "Речь - коррелят сознания, а не мышления".

Само отношение - "речь - мышление" - зависит от изменения сознания.

"Мышление не ворота, через которые речь входит в сознание" (Л.С.). Речь есть знак для общения сознаний. Отношение речи и сознания - психофизическая проблема. <И вместе с тем нарушает границы сознания >.

Первые общения ребенка, как и ранний праксис, не интеллектуальны. <Никто не доказал, что первое общение интеллектуально >. Ребенок вовсе не говорит только тогда, когда он думает.

"Речь своим появлением принципиально изменяет сознание".

Что движет значениями, что определяет их развитие?
"Сотрудничество сознаний". Процесс отчуждения сознания.

Сознанию присуще расщепление. Сознанию присуще слияние.
<Они необходимы сознанию.>

Как возникает обобщение? Как изменяется структура сознания?

Либо: человек прибегает к знаку; знак рождает значение; значение прерастает в сознание. Это не так.

Значение определяется межфункциональными отношениями, = сознанием, деятельностью сознания. "Структура значения определяется системным строением сознания". Сознание имеет системное строение. Системы стабильны - характеризуют сознание.

Заключение.

"Семический анализ есть единственный адекватный метод изучения системного и смыслового строения сознания". Как структурный метод есть адекватный метод исследования животного сознания.

Наше слово в психологии: от поверхностной психологии - в сознании явление не равно бытию. Но мы себя противопоставляем и глубинной психологии. Наша психология - вершинная психология (определяет не "глубины", а "вершины" личности).

Путь к внутренним скрытым движениям как тенденция современной науки (химия к структуре атома, физиология пищеварения к витаминам и т.д.). В психологии у нас раньше попытки понять логическую память как завязывание узла, теперь как смысловое запоминание. Глубинная психология утверждает, что вещи суть то, что они были. Бессознательное не развивается - это величайшее открытие. Сновидение светит отраженным светом, подобно луне.

Это видно из того, как понимается нами развитие.

Как трансформация того, что дано сначала? Как новообразования? Тогда важнейшим является позднейшее!

"Вначале было дело (а не: дело было вначале), в конце стало слово, и это важнейшее" (Л.С.) Каково значение сказанного. "С меня довольно сего сознания", т.е. сейчас довольно того, что проблема поставлена.

Приложение.

Из подготовительной работы по тезисам к дискуссии
1933 - 1934 г.

Запись выступлений Л.С.Выготского 5 и 9.12.33 г.

Центральный факт нашей психологии - факт опосредствования.

Общение и обобщение. Внутренняя сторона опосредствования открывается в двойной функции знака: 1) Общение, 2) Обобщение. Ибо: всякое общение требует обобщения.

Общение возможно и непосредственно, но опосредствованное общение есть общение в знаках, обобщение здесь необходимо. (Всякое слово уже обобщает" - Ленин).

Факт: у ребенка общение и обобщение не совпадают: поэтому общение здесь непосредственно.

Среднее - указательный жест. Жест - это знак, могущий значить все.

Закон: какова форма общения, таково и обобщение.
"Общение и обобщение внутренне связаны между собой".

Люди общаются друг с другом значениями только в меру развития значений.

Схема здесь: не человек - вещь (Штерн), не человек - человек (Пиаже). Но: человек - вещь - человек.

Обобщение. Что такое обобщение?

Обобщение есть выключение из наглядных структур и включение в мыслительные структуры, в смысловые структуры.

Значение и система функций внутренне связаны между собой.

Значение относится не к мышлению, а ко всему сознанию.

с. 52-58

К ВОПРОСУ О ПЕДОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ С НЕЮ НАУКАХ

Л. С. Выготский

Вопрос о методологическом и теоретическом оформлении педологии как единой самостоятельной науки о развитии ребенка включает себя в качестве своей органической и существенной части вопрос о взаимоотношении педологии и смежных с ней наук.

Новое принципиальное понимание предмета и метода какой-нибудь науки основывается в конечном счете на новом понимании той сферы объективной действительности, которая изучается данной наукой. А это в свою очередь почти всегда неизбежно связано с пересмотром отношений и связей, которые объединяют данную сферу действительности со всей действительностью в целом. Поэтому вопрос о методологической перестройке какой-нибудь науки неизбежно упирается в вопрос об отношениях между науками.

В сущности, это правило является одинаково применимым как к педологии, так и к другим наукам, перестраивающимся на новой методологической основе. Но это положение имеет исключительное и сугубое значение в приложении к педологии, ибо педология, во-первых, начала развиваться и складываться как самостоятельная наука совсем недавно, когда остальные, смежные с ней дисциплины прошли уже длинный исторический путь своего развития, и во-вторых, сама педология стремится к изучению не столько нового ряда явлений, остававшихся до ее возникновения вне поля зрения какой-либо науки, сколько ставит своей задачей изучение тех сложных связей, отношений и зависимостей между отдельными сторонами и процессами детского раз-

вития, которые лежат в его основе и определяют его как качественно своеобразное, несводимое к сумме составляющих его процессов, подчиненное своим особым специфическим, ему присущим закономерностям целое.

Педология осознает себя не как частную науку в ряду других частных наук о ребенке, а как общую науку о развитии ребенка.

Отсюда понятно, что возникшая позже других наук педология в огромной мере вынуждена опираться на другие науки. Проблема взаимоотношений с этими науками является для нее делом первостепенного значения.

Многие авторы, как известно, даже самый вопрос о существовании педологии ставят в зависимость от того, насколько она сумеет отграничить предмет своего исследования от предмета смежных с ней наук.

В самом деле, изучая в качестве главного своего объекта строение и течение целостного процесса детского развития, педология тем самым при определении своего предмета и метода не может не стремиться к выяснению тех отношений, которые существуют между изучаемым ею объектом — процессом развития в целом — и объектом других смежных наук — отдельными сторонами детского развития. Поэтому настоящий момент для развития педологии, для ее исследовательской практики и для теоретического ее оформления особенно актуальным является вопрос о взаимоотношениях педологии и ряда смежных и родственных наук.

Однако в разрешении этого вопроса большинство авторов становится на

нуть формально-логической точки зрения, ища абсолютных метафизических границ между областями исследования различных наук и игнорируя бесконечно сложные связи, взаимозависимости, взаимоотношения между различными областями явлений и между различными научными дисциплинами. Диалектическая логика потребует от нас при решении этого вопроса отказаться от этой ложной установки и решить проблему взаимоотношений педологии и других родственных наук не только в плане размежевания и разграничения областей исследования между отдельными науками, но и в плане установления сотрудничества, взаимосвязей и сближения ряда близких дисциплин, так как эти моменты обусловлены взаимным переплетением и связью тех явлений, которые изучаются различными науками. Поэтому методологическое оформление педологии неизбежно предполагает пересмотр методологических установок ряда смежных наук и особенно их взаимоотношений между собой.

Чрезвычайно поучительным в методологическом и историческом отношении является процесс возникновения педологии как единой самостоятельной науки. Кто правильно поймет, почему и как возникла педология на Западе и в Америке, почему и как она фактически умерла там, тот найдет ключ к интересующей нас проблеме отношений педологии и смежных наук.

Внимательный анализ показывает, что, несколько упрощая и схематизируя сложный исторический процесс отпочкования новой дисциплины, развитие педологии как науки можно представить в следующем виде: отдельные дисциплины, изучающие различные стороны развития ребенка в процессе своего исследования наталкивались стихийно на огромное количество фактов, положений, выводов, говорящих о том, что в руках исследователя, изучающего ту или иную сторону детского развития, оказывается часто не полностью весь тот комплекс явлений, причинно-следственных зависимостей, который породил изучаемое в данный момент явление.

Стихийно, движимые внутренней логикой самого исследования, под огромным давлением фактов, умножавшихся

каждодневно, представители различных научных специальностей, изучавших ребенка с различных сторон, оказывались вынужденными переходить за границы собственной области исследования, переходить в смежные области, ища там источника и разгадки тех закономерностей, которые исследователю предстояло установить по ходу его изучения. Так, сама собой перерастает каждая частная дисциплина о ребенке свои естественные пределы, включая в свое построение целый ряд данных из соседних областей, делая предметом анализа эти сложные связи и зависимости между отдельными сторонами детского развития, выходя за узкие рамки данной частной дисциплины, незакономерно, с точки зрения формальной логики, расширяя свою компетенцию.

Для того, чтобы иллюстрировать этот стихийный процесс зарождения педологии внутри отдельных частных дисциплин, изучающих ребенка, нет необходимости обращаться к самым первым годам появления педологии. Достаточно обратить внимание на то, что делается сейчас на наших глазах, чтобы увидеть эту тенденцию со всей ясностью.

В качестве примера можно было бы назвать почти всю современную психологию переходного возраста, которая неизбежно включает в себя и рассмотрение процессов полового созревания, связанных с ними органических изменений в структуре и функциях подростка, ибо вне этой общей картины самое движение психологического развития становится трудно уловимым, если не абсолютно недоступным научному анализу. За исключением отдельных, стоящих на крайней дуалистической позиции авторов, за исключением платонизирующих психологов типа Шпрингера, которые не видят возможности установить между психологическими изменениями в переходном возрасте и органическим созреванием подростка никаких других связей кроме совпадения во времени отдельных пунктов одного и другого ряда,—вся остальная психология переходного возраста фактически, сама того часто не сознавая, выходит за пределы собственной компетенции и обращается к изучению психологических феноменов в более широком контексте, чем на это ее уполномочила методология психоло-

гин в собственном смысле этого слова.

Но у платонизирующих психологов, как у Шпрангера, отказ от выхода за узкие пределы чистой психологии приводит неизбежно к тому, что самое движение процесса психологического развития замирает, застывает, раздробляясь на ряд неподвижных вечных жизненных форм, на ряд идеализированных образов, ряд рационалистически построенных схем, которые являются скорее продуктом более или менее чистого умозрения, чем действительного проникновения в процессы детского развития.

Итак, мы видим, что психология переходного возраста там, где она остается на научной почве, стихийно перерастает свои собственные пределы. То же самое относится и к психологии раннего или младенческого возраста, где связь между органическим созреванием и психологическим развитием настолько очевидна и бросается в глаза, что снова побуждает исследователей искать источник закономерностей, управляющих изучаемым явлением, в связях и отношениях, объединяющих психологические феномены с другими сторонами детского развития.

С таким же успехом мы могли бы привести и примеры из области других наук, достаточно хорошо известные из истории педологии: примеры, показывающие, как врачи, физиологи, естествоиспытатели, волей-неволей подчиняясь той же тенденции, подчиняясь логике находимых фактов, становились на путь включения в свое изучение и психологических феноменов. Науку о ребенке, справедливо говорит Бюлер, создали врачи, и это относится в равной мере как к детской психологии, так и к учению о других сторонах детского развития.

Достигнув известного этапа в своем развитии, эта историческая тенденция к объединению различных научных областей, изучающих различные стороны развития ребенка, сделалась слишком очевидной, чтобы она могла дальше оставаться бессознательной. Ее стали осознавать. Тогда возникла идея педологии как особой науки о развитии ребенка и о законах, управляющих этим процессом.

Однако два обстоятельства являются чрезвычайно существенными для понимания дальнейшей судьбы педологии в Европе и в Америке. Эти два обстоятельства касаются той методологической почвы, на которой впервые создатели педологии пытались обосновать новую науку и заложить ее фундамент.

Первый момент заключается в субъективно-идеалистической основе, на которой пытались построить здание новой науки первые педологи. Этот момент нашел свое наиболее яркое выражение у Стенли Холла. Стенли Холл, создавший своими работами и своей практической деятельностью промадное педологическое движение, пытался методологически осмыслить новую научную область, которую он начал разрабатывать, и сразу проблема методологического оформления педологии встала перед ним как проблема ее взаимоотношений с другими науками. Как известно, существеннейшим моментом в понимании педологии как особой, самостоятельной науки для Стенли Холла оказался момент соединения на одном предмете точек зрения, свойственных ряду частных наук. «Наука о ребенке, — говорит Холл, — не подходит ни под какую классификацию, ни в каком смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной. Врач взвешивает и измеряет, осматривает уши, глаза и т. д.; филолог изучает на языке ребенка развитие языка человечества, и оба не желают знать один о другом, или о развитии чувства «я», о страхе, гневе, суеверии, о разных периодах различных интересов, о развитии памяти у детей и пр. Своеобразие заключается именно в новом направлении и в сосредоточении многих научных дисциплин и методов на одном предмете. Из них многие или по крайней мере некоторые не знали до сих пор такого соединения». Таким образом, уже для Стенли Холла проблема педологии раскрывалась как проблема соединения ряда точек зрения и методов, присущих отдельным дисциплинам, на одном предмете. В этом он видел своеобразие новой науки.

Совершенно очевидно, что методологическая природа этого взгляда покоится на двух главных основаниях: во-

первых, на указании такой новой точки зрения на предмет исследования, нового подхода, нового угла изучения, который возникает из соединения целого ряда частных точек зрения, но который дает все же возможность взглянуть на предмет под новым углом зрения, и во-вторых, на указании единства эмпирического объекта (в данном случае — ребенка) как основной предпосылки такого соединения разнородных точек зрения.

Не нужно подвергать глубокому философскому анализу оба эти основания для того, чтобы увидеть, что субъективно-идеалистическое определение предмета новой науки, находящее ее обособление в возможности нового мыслительного построения, нового угла зрения, и чисто эмпирическое прагматическое указание на единство объекта, к которому прилагаются разнородные точки зрения, не могут служить действительным основанием для развития новой науки, не могут повести исследователя вглубь действительности, не могут не завести его в тупик, ибо оба эти момента стоят в коренном противоречии с той исторической тенденцией, которая толкала на создание педологии. В то время как эта тенденция протекала из фактов, проникала в науку под давлением действительности, громко заявлявшей, кричавшей о действительной природе разрываемых отдельных науками процессов развития, — методологические положения, которые были призваны осознать, представить и ввести эту историческую тенденцию в развитие науки, исходили не из действительности, а из точки зрения исследователя, слепо игнорировали те глубочайшие основания, заложенные в объективной действительности, которые толкали на путь создания педологии и не видели других предпосылок к признанию единства педологического объекта исследования кроме того, что точки зрения врача, филолога, психолога и других специалистов перекрещиваются в одной и той же эмпирической точке пространства, т. е. на ребенке. Но с таким же успехом можно было бы говорить о соединении точек зрения физики и психологии, если принять во внимание, что тот же самый эмпириче-

ский объект, скажем, тот же ребенок, может последовательно служить для приложения операций и физического, и психологического исследования.

Таким образом, глубочайшее противоречие между стихийно возникшей исторической тенденцией к рождению педологии из недр отдельных наук, изучавших отдельные стороны детского развития, и между методологическим оформлением этой тенденции уже с самого начала обрекало на неудачу попытку создать новую науку. Здесь эмпирическая наука встала перед роковым выбором — ей предстояло или прыгнуть выше, чем позволяет ее собственная методология, или остаться в прежнем положении и отказаться вообще от прыжка, который сделался жизненной необходимостью для целого ряда наук о ребенке.

В состоянии такого тяжелого кризиса пребывает педология и до сих пор в Европе и в Америке, несмотря на то, что кризис этот конечно не стоит на месте, а, развиваясь, развертывается в целом ряде этапов, качественно своеобразных на каждой новой ступени развития учения о ребенке. Но нас интересует сейчас лишь то общее, что есть у всех этих этапов, что сохраняется в качестве постоянного момента на всем протяжении кризиса.

Другой момент, лежащий в основе этого кризиса и определяющий его печальный исход, как увидим, хотя и обнаружился совсем с другого конца, не со стороны методологии, а со стороны фактического исследования, но является очень тесно связанным с первым моментом, так как оба вместе представляют в сущности единое целое. Этот момент заключается в том, что целый ряд исследователей, как известно из истории возникновения нашей науки, стал наталкиваться в ходе своих исследований на факты связи между отдельными сторонами детского развития.

Опять в целях упрощения и схематизации мы обратимся к простой иллюстрации вместо того, чтобы проследить длительный исторический путь обнаружения и созревания этого момента. Если мы обратимся к I педологическому конгрессу, происходившему в 1911 г. в Брюсселе и имевшему своей целью оформление новой науки в ее теории и

в ее исследовательской практике, мы увидим, что то общее слово, которое и собрало представителей самых различных специальностей и заставило говорить их о педологии, было простым словом — «связь». Факты связи, соотношения корреляции, — вот что лежало в основе создания новой науки. «Конгресс — говорит Вольфсон, оживившая недавно воспоминания этой исторической даты в истории педологии, — уделял наибольшее внимание корреляции между отдельными способностями, строил особые типы и теории способностей, искал соотношения между памятью и одаренностью, устанавливал корреляцию между сенсорной остротой и интеллектуальным развитием ребенка»¹. I конгресс осознал так же совершенно отчетливо, как и Стэнли Холл, что проблема педологии как самостоятельной науки есть вместе с тем проблема об отношении педологии к смежным наукам. Энтузиасты нового движения смотрели на педологию, как науку, которая в ближайшем будущем должна стать господствующей наукой. Педология, говорилось на конгрессе, приобретает сегодня титул царицы наук. Устами одного из своих методологов конгресс объявил, что «педология в своей списательной части опирается на философию, педагогику и историю, в догматической — на философскую часть педагогики, в аналитической — на психологию, философию и педагогику. Между физическим, психическим и социальным устанавливается тесная связь, причем законы одного ряда переносятся на другой. Так, законы психологии, заимствованные у биологии, применимы в дальнейшем и к социологии».

С полным основанием цитированный уже нами выше критик конгресса отмечает, что, несмотря на это тяготение к выявлению связей, соотношений и корреляций, несмотря на стремление изучить ребенка как психофизическое единство, в целях удобства классификации и более точного изучения, это неделимое делилось на феномены физиологические, интеллектуальные и моральные.

¹ Р. А. Розекоер-Вольфсон. «Пути старой и новой педологии». «Труды БДУ», № 19, Минск, 1928 г.

«В целях более точного изучения психика ребенка изучалась аналитически. Память, воображение, чувствительность, одаренность исследовались как особые функции, дабы затем на основе этого аналитического изучения синтетически восстановить личность ребенка».

Не трудно опять, не прибегая к глупому философскому анализу, вскрыть основу такого положения вещей, когда представители различных научных специальностей, собравшиеся во имя установления корреляции и соотношения между изучаемыми ими явлениями, не нашли другого пути к этому, как путь от мозаичного, отрывочного, расчлененного атомистически-аналитического исследования отдельных функций к нахождению математических и иных корреляций между этими атомами. Причиной этого является формальная логика как общая научная методология, на которой строились и отдельные, жаждавшие объединения дисциплины, и новая наука, призванная их объединить, и традиционный дуализм, традиционное представление о психической и физической стороне в развитии ребенка как о двух несоединимых, неприводимых к единству процессах. Кто внимательно изучит историю возникновения и замирания педологии на первом этапе ее существования, тот, ничего даже не зная о последующих этапах ее развития, неизбежно должен прийти к заключению, что на старой методологической основе педология не могла не возникнуть, но также не могла и не умереть, что вопрос о создании и развитии педологии неразрывно связан с вопросом о построении ее на совершенно иной, принципиально непримиримой с прежней методологической основе.

Педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе нового понимания своего предмета. Целостность (новые качества и закономерности, представляемые синтезом отдельных сторон и процессов развития, специальная установка на вскрытие и изучение взаимозависимостей, связей и отношений, лежащих в основе этого синтеза), развитие, понимаемое не как увеличение—уменьшение, но как самодвижение, и борьба противоположностей являются двумя основ-

ными моментами, определяющими методологическую установку педологии в целом и в каждом отдельном ее исследовании. Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в объективной реальности того единого процесса развития, который является предметом ее изучения. Педология невозможна ни на почве метафизических, формально-логических взглядов на детское развитие, допускающих лишь механистическое объединение отдельных сторон развития, ни на почве дуалистических воззрений на человеческую природу, закрывающих путь к изучению того реального единства, которым является процесс детского развития. Именно поэтому педология фактически умерла на Западе и в Америке как особая наука, несмотря на то, что стихийно отдельные науки, изучающие ту или иную сторону детского развития, выходят за пределы собственной компетенции и фактически становятся, не сознавая этого, на почву педологии. Благодаря этому создается чрезвычайно своеобразное положение, когда педология продолжает существовать как живой труп, не осознавая методологической природы своих собственных построений и не называя себя чаще всего педологией. В пределах формально логического научного мышления нет места для педологии как особой науки.

Тенденция к возникновению педологии, как мы видели, происходит из того, что отдельные науки, даже в своей формально-логической обработке отдельных сторон детского развития, стихийно наталкивались на диалектический характер изучаемых ими феноменов, на синтез и на развитие как на источник искомых закономерностей. Но вся методологическая установка этих наук была вкорме неспособна к тому, чтобы сознательно и адекватно отразить диалектический характер детского развития. В результате возникла трагическая методологическая дилемма для педологии между жизнью и смертью, дилемма, неразрешенная до сегодняшнего дня и по существу дела неразрешимая на старой методологической основе. Факт, лежащий в основе этой дилеммы, в сущности чрезвычайно прост: он состоит в том, что исследова-

тель в ходе работы наталкивается на связи, концы которых заложены вне границ его научной области. Он констатирует связь, — это факт непреложный, неоспоримый. Но все существо дела заключается в том, что наука, стоящая на формально-логической точке зрения, неоднократно наталкивается на факты и в частности на факты связи, которые выходят за пределы ее понимания.

И вот тут-то и возникает почва для частного и общего кризиса, который становится либо кризисом данной проблемы, либо, если факт этот имеет более общее значение для целой науки, кризисом целой научной области.

Если бы мы хотели иллюстрировать на свежем примере то, что произошло в начале зарождения педологии, мы могли бы сослаться на возникшее на наших глазах учение Кречмера о связи, существующей между телосложением и характером. Исследователь устанавливает связь, это, повторяем, факт непреложный и неоспоримый, но какова природа этой связи, как эта связь возникает и развивается, каковы законы ее движения, т. е. изменения, какова ее судьба, что является в этом комплексе объединенных единой связью явлений, главенствующим, определяющим, ведущим, что является побочным, второстепенным, снятым в ходе развития? Самый факт связи еще чрезвычайно мало говорит исследователю. В сущности, все связано со всем, согласно известному и банальному определению. Все связано со всем — и именно в силу этого установление только факта связи, эмпирическое вылучивание отдельных связей из всеобщей ткани реальных связей и отношений, лежащих в основе действительности, хотя и составляет несомненно достойное науки открытие, но тем не менее скорее порождает очень большие недоразумения, чем выясняет истину. На наших глазах учение Кречмера наткнулось на факт связи, тщательно, любовно и художественно вылушивало, выделяло, определяло эту связь, но встал перед этой связью, как перед стеной, не зная ни того, откуда происходит эта связь, ни того, каким законам она подчинена, в силу чего она существует. В сущности, такого рода эмпирические связи обычно открываются вторично, ибо первый раз они

устанавливаются уже в наивном общем сознании. Кречмер поэтому с полным основанием указывает, что сам вновь открытый им факт связи между строением тела и характером не представляет ничего нового «для простого, наивного сознания человека из народа: Чорт простого народа—большой частью худой, с тонкой козлиной бородкой на узком подбородке, между тем как толстый дьявол имеет налет добродушной глупости. Интриган—с горбом и покашливает, старая ведьма—с высохшим птичьим лицом. Когда веселятся и говорят сальности, появляется толстый рыцарь Фальстаф с красным носом и лоснящейся лысиной. Женщина из народа—с здоровым рассудком низкоросла, кругла, как шар, и упирается руками в бедра. Словом, у добродетели и у чорта острый нос, а при юморе—толстый. Что мы на это скажем?»—На это нельзя сказать ничего другого, кроме того, что та связь между выразительностью в строении тела и отдельных его частей и внутренней структурой характера и личности, которая научными средствами была определена в позднейшее время, давно была уловлена и осознана в наивном общем сознании.

Таково же точно положение дела и с тем связями, на которые натолкнулись в ходе исследования и которые вторично переоткрыли первые основатели педологии; эти связи были давно доступны общему сознанию, задолго до того, как они нашли свое выражение в корреляционных формулах и оделись в статистические наряды по последнему слову науки. Однако сущность дела за-

ключается в том, что в этих поисках всеобщей связи вместо ясной картины возникла нелепая путаница. Все оказалось связанным со всем: память—с одаренностью, интеллектуальное развитие—с остротой сенсорных функций, рост, понимание, характер питания ребенка и успеваемость по арифметике.

И в этой дикой путанице связей, лишенной всякого упорядочивающего начала, две вещи оставались загадками для ученого, как и для человека из народа, по выражению Кречмера. Первая: какая логика господствует в этих связях? Не представляют ли все эти связанные между собой вещи просто дикий хаос отдельных явлений, лишенных всякой внутренней целостности и структурности, кучу битого стекла, по выражению одного из исследователей, нагромождение атомов, необъединенных в единую систему? И вторая: как возникает, как развивается и как изменяется эта громоздкая механика связей, ключ к которой так и не могли найти исследователи?

И характерно для данной эпохи в развитии педологии, что, ища ключ к пониманию целого, исследователи шли не от целого к пониманию отдельных частей, но от отдельных частей, атомистически мыслимых, к выискиванию математических корреляций между ними. Бессмысленность, непонятность тех связей, которые устанавливались научным исследованием, и фактическое отсутствие идеи развития—вот два основных порока, которые с самого начала определили быстрое увядание педологии в начале ее мирового расцвета.

(Продолжение следует)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЛАНА ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Л. С. Выготский

План педологической исследовательской работы еще окончательно не оформлен и не принят, но все же важнейшие его основы и даже содержание его в главных частях, в результате больше чем годовой работы, может считаться достаточно выясненным. К тому же происходившая летом этого года плановая конференция исследовательских институтов рассмотрела и подтвердила в основных чертах разработанный проект плана, дополнила его и внесла соответствующие изменения.

В настоящем виде, несмотря на отсутствие еще окончательной во всех деталях и пунктах разработанной исследовательской программы, можно считать основные черты плана уже выясненными и принятыми, основные пути исследовательской работы по педологии намеченными. И потому именно сейчас, перед тем как план получит свое окончательное завершение, мы считаем нужным выдвинуть на обсуждение основные положения, которыми руководилась комиссия¹ при разработке настоящего плана, дать обоснование и разъяснение всех основных линий этого плана.

Первое, из чего мы исходили при построении плана, это признание неразделимой связи между педологией трудного детства и всей остальной педологической работой. Эта теснейшая связь и органическое включение проблемы трудного детства в общую систему советской педологии является основным завоеванием всего предшествующего развития нашего отдела науки, а следовательно и краеугольным камнем для построения всего дальнейшего плана. Педология трудного детства рассматривается при этом не как область, находящаяся вне общих законов развития ребенка и вне общих целей и задач его воспитания, не как оторванная от метрополии научная колония, живущая

¹ Проект плана разрабатывался комиссией в составе: Д. И. Азбукина, Л. С. Выготского, М. О. Гуревича, Л. В. Занкова, Е. С. Лившиц.

своей самостоятельной жизнью и управляющаяся по своим законам, а как та же общая педология, примененная к особенностям того детского материала, который обычно называют трудным.

Эта связь педологии трудного детства с общей педологией охватывает два отдельных момента. Первый заключается в том, что педология трудного детства разрабатывает на специфическом детском материале такие проблемы, которые имеют первостепенное значение и для общей педологии. Подобно тому как, по известному выражению, патология рождает физиологию, подобно этому основные законы детского развития и воспитания обнаруживаются с наибольшей отчетливостью тогда, когда они изучаются в формах, отклоняющихся от общего пути. Изучение испорченного механизма, нарушенного в своем течении процесса, является эквивалентом искусственного эксперимента и представляет как бы природный эксперимент, позволяющий проникнуть наиболее глубоко в устройство данного механизма и в законы, управляющие течением данного процесса.

Такие общие проблемы педологии, как проблема пластичности, изменчивости детского организма, его воспитуемости, социальной обусловленности развития личности в целом и ее отдельных сторон, такие более частные проблемы, как проблема умственного развития и одаренности, образования характера, развития речи, подвергаются как бы экспериментальному исследованию тогда, когда мы обращаемся к природным экспериментам, изучая развитие и воспитание умственно-отсталого, глухонемого, психопатического ребенка. Мы думаем, что то же значение, которое патология приобрела для анатомии и физиологии человеческого организма, педология трудного детства должна приобрести для общей педологии.

Осознание этой внутренней связи между общей педологией и педологией трудного детства не встречает, кажется, сейчас возражения ни у кого, и, не боясь преувеличения, можно сказать, что разработка основных проблем общей педологии была бы часто затруднена, а иногда и невозможна, если бы она не опиралась на педологию трудного детства.

Другой момент, более существенный, заключается в том, что педология трудного детства сама становится научно-возможной и осуществимой областью знаний только тогда, когда она строится на общей методологической основе с общей педологией. Только тогда за место педагогической анархии, которую представляет собою, по выражению Ш м и д т а, современная лечебная педагогика, являющаяся часто эклектическим объединением чисто эмпирических знаний, ставится научное изучение развития трудного ребенка как действительно научно-осознанной проблемы.

Однако при всей своей двусторонней и тесной связи с общей педологией интересующая нас область представляет все же целый ряд специфических особенностей и стоит к общему плану в другом отношении, нежели его другие части. Это своеобразное отношение нашей проблемы ко всему плану создает новые и добавочные трудности планирования. Эти трудности заключаются в том, что педология трудного детства должна охватить все возрасты от ясельного до переходного включительно, что она должна охватить также огромное разнообразие типов трудного ребенка. Поэтому заранее можно ожидать, что задачи планирования в этой области будут осуществлены хуже, нежели в других.

Второй исходной точкой нашего плана, помимо связи с общей педологией, является проникающая его насквозь преемственность по отношению ко всей педологической работе, которая велась в этой области в нашей науке до сих пор. Если в наиболее общей форме выразить основную установку всего плана, а следовательно и всей работы педологии трудного детства на ближайшие 5 лет, можно сказать, что основной задачей всей этой работы должно явиться закрепление того пересмотра проблемы трудного детства, который проделан за годы революции, закрепление принципиально методологического и теоретического костяка новой педологии трудного детства, развитие и продолжение той же линии, на пути которой единственно возможно создание, в результате многолетней коллективной работы, новой педологии трудного детства на марксистской основе.

В сущности говоря, основа настоящего плана заложена на первом педологическом съезде. Этот съезд, с одной стороны, завершил и систематически оформил принципиально методологические предпосылки, которые легли в основу изучения и воспитания трудного ребенка и этим самым создал и наметил отправные точки для нашего плана, с другой стороны, он непосредственно разработал и в своих резолюциях наметил важнейшие части плана научно-исследовательской работы в этой области. Поэтому работа плановой комиссии в сущности явилась продолжением и осуществлением задач, намеченных на съезде, а через это она и осуществила ту преемственность с прежней работой, о которой мы говорили.

В этом смысле в введении к резолюциям съезда справедливо говорится обо всех этих моментах, связывающих наш план с итогами работы съезда, что «взятые вместе, они представляют первый шаг по пути к созданию марксистской педологии трудного детства и лечебной педагогики, что они дали достаточно богатый материал для опре-

деления перспектив и линии дальнейшей исследовательской работы в области педологии трудного детства, в тесной связи с педагогическими проблемами».

Мы не станем сейчас останавливаться ни на той завершительной работе, которую проделал в этом отношении съезд, ни на той принципиальной платформе, которую он выработал и которая, как мы указывали, является основой для построения всего нашего плана. Со всем этим можно ознакомиться по резолюциям первого педологического съезда. Мы считали только необходимым отметить ту преемственную связь со всей предшествующей работой, вне которой невозможно правильное понимание всего плана.

В соответствии с этим в основу плана при разработке всего содержания исследовательской работы на 5 лет были положены 4 основных критерия, согласно которым производился отбор тем и которые составляют руководящие линии всего плана, его целевые установки на ближайшее пятилетие.

Первый критерий — теоретическое оформление педологии трудного детства и дефектологии (лечебной педагогики) на марксистской основе; второй — изучение социальной обусловленности развития трудного ребенка (как социогенных, так и биогенных случаев); третий — раскрытие динамики развития трудного ребенка (динамика конфликта, дефекта, аномалии характера и всех вообще механизмов образования трудновоспитуемости и ее преодоления), как первый подход к диалектическому изучению проблем патологической педологии; четвертый — разработка педологического обоснования педагогической практики в связи с конкретным планом строительства советской школы и воспитательных учреждений для трудных детей.

Эти же четыре критерия должны определить и дальнейшее распределение тем в смысле установления их очередности. Темы, лежащие вне этих основных линий, вовсе устранены нами из плана ближайшего пятилетия как неактуальные, хотя часто совершенно законные сами по себе, а потому могущие разрабатываться вне плана, после того как его разработка будет обеспечена полностью.

Мы полагали при составлении плана, что на настоящей ступени развития нашей педологии дальнейшее продвижение вперед и закрепление уже достигнутого является совершенно невозможным без философского и общеметодологического оформления этой области знания, где до сих пор, как мы уже говорили, царит еще голый эмпиризм,

чистая эклектика, приводящие вместе к педагогической анархии. Надо сказать, что поиски философского фундамента, попытки методологически обосновать как своеобразие самого изучаемого объекта, так и способа и метода его изучения, тенденции к оформлению теоретических основ в этой области, требование, с одной стороны, размежеваться, а с другой — определить свое истинное отношение к другим общим наукам, — все это является в высшей степени характерным для современной педологии трудного детства в Европе и Америке. И эта жажда философского оформления является одновременно как показателем того уровня зрелости, которого достигла педология, так и того кризиса, который она сейчас переживает в этом отношении.

Мы не видим других целей для педологии трудного детства кроме тех, которые указывает ей ее связь с общей педологией и общей педагогикой. Общие цели и задачи воспитания и обучения, намечаемые нашей педагогикой, являются в то же время и целями и задачами специального воспитания трудного ребенка. Общие законы развития детского организма и его воспитания являются вместе с тем и законами развития и воспитания трудного ребенка. Все своеобразие заключается только в том, что эти общие задачи воспитания решаются при помощи особых средств, эти общие цели развития достигаются при помощи особых своеобразных путей.

Изучение этих своеобразных путей развития трудного ребенка и выработка особых средств для достижения общих воспитательных целей — вот что составляет основную задачу исследовательской работы в этой области. Но для того чтобы эта задача была осуществимой, необходимо методологически осознать, чего мы ищем, при помощи каких средств познания мы устанавливаем интересующие нас положения, какова вообще методологическая природа этой области педологии.

С непосредственным осуществлением этой задачи тесно связан второй момент, заключающийся в выяснении влияния средового фактора на развитие трудного ребенка. Как известно, основой всего пересмотра проблемы трудного детства являлось учение о социальных факторах детской трудновоспитуемости и понимание всего явления как явления социально-обусловленного в первую очередь. Естественным выводом отсюда было требование социального воспитания, применяемого к трудному ребенку. В этом отношении можно сказать, что ни одна глава нашей педологии не стоит в такой органической тесной связи с педагогикой, как глава о трудном ребенке. Это касается в первую очередь социально трудного ребенка. Но и ребенок,отягченный физическим дефектом, развивающийся в определенной социальной среде, на деле обнаруживает сложное воздействие этого фактора на всех путях и на всем протяжении своего развития.

С этим непосредственно связан третий момент: раскрытие динамики развития трудного ребенка. Все лучшее, что дает нам европейская клиника и лаборатория в области изучения трудного ребенка, идет по пути динамического понимания дефективного и трудного детства. Это динамическое понимание все больше и больше сменяет старый статический, чисто количественный подход к этим проблемам. Новое понимание вскрывает перед нами сложные пути образования детской трудновоспитуемости и намечает пути ее изменения и изживания. В этом динамическом понимании детской трудновоспитуемости заключается та стихийная диалектика, которую содержит всякое истинно научное знание, и овладение которой должно явиться для нас первым шагом по пути к сознательно диалектической разработке этих сложных проблем человеческого развития.

Наконец, обслуживание потребностей практики, которая является самым мощным революционизирующим фактором в области изучения и воспитания трудного ребенка, требовало внесения ряда тем, которые с практической точки зрения являются первоочередными.

Весь наш план составлен на основании заявок соответствующих учреждений, в первую очередь Главсоцвоса, из наличных производственных планов отдельных институтов, из их заявок на исследовательские темы и, наконец, из тем, которые были внесены самой комиссией и которые естественно вытекали из тех четырех критериев, которые мы наметили здесь. При разработке этого плана мы исходили из того положения, которое является общим для всего плана в целом и которое состоит в признании законности двоякого рода тем.

Ближайшая педологическая пятилетка — говорится в тезисах проф. А. Б. Залкинда к общему плану — основное исследовательское внимание должна уделить непосредственному обслуживанию педагогического процесса. Однако вместе с тем продолжают углубляться фундаментальные исследования в области изучения психологии развивающегося человека, прорабатываются проблемы наиболее актуальные для строительства социализма.

В построении нашего плана мы также исходили из того, что обе линии исследовательской работы должны быть представлены изучении всех групп трудного детства. При этом мы олагали, что наилучшей организационной формой, обеспечивающей осуществление этого плана, явится такая, при которой один институт должен стоять в каждой области исследования в центре, а другие должны вести по той же линии вспомогательную работу.

Мы наметили следующие виды и типы трудного ребенка, подлежащие изучению: трудные дети в массовой школе, трудновоспитуемые дети в собственном смысле этого слова (беспризорные, правонаруши-

тели, педагогически запущенные), психо- и невропатические дети, умственно отсталые, слепые, глухонемые, логопаты, психически и физически больные. Мы полагали, что в каждой из этих областей необходимо обеспечить как сомато-педологическое, так и психолого-рефлексологическое глубокое исследование и практически исследовательскую работу, которую обычно называют «обследованием».

Сравнивая эти требования с реальной картиной, которую представляет современная педологическая работа в области трудного детства, мы можем заметить, что выдвигаемый нами организационный принцип, с одной стороны, оправдан и осуществлен самой жизнью в оформившейся или наметившейся специализации большинства институтов в той или иной области. Но, с другой стороны, существует серьезное расхождение плана с действительным положением вещей. Мы полагаем, что диспропорция в исследовательской работе по педологии трудного детства, выражающаяся в стихийном разращении одних частей при незащищенности других участков, должна быть изжита путем усиления и создания нового в недостаточно еще разработанной области и путем рационального перераспределения ведущейся работы.

Так, например, проблема развития трудновоспитуемого ребенка в собственном смысле этого слова, т. е. беспризорного, правонарушителя, педагогически-запущенного вообще — социогенно трудного, имеющая первостепенное значение для всего плана и стоявшая в центре пересмотра всего этого вопроса во все годы революции, фактически не разрабатывается почти вовсе в том направлении, которого требует ревизия всего учения о трудном детстве, если не считать отдельных исследователей, ведущих работу в этой области. Случайная разработка этой проблемы, ведущаяся, между прочим, в отдельных институтах большей частью обследовательского типа, во-первых, находится часто не в тех руках, которые могли бы понастоящему направить эту проблему, а во-вторых, ни в каком случае не заменяет той фундаментальной глубокой разработки этой проблемы и того исследования всех механизмов образования трудного детства, которых они заслуживают.

Нельзя обманываться тем, что кто-то делает эту работу за нас. Надо отдать себе отчет в том, что эти проблемы остаются до сих пор незащищенными, и что вся педагогическая работа в этой области фактически обслужена только теми общими, принципиальными точками зрения и соображениями, которые были выдвинуты в свое время.

План предполагает, что в этой области должен быть создан институт или специальный отдел, аналогичный наиболее крупным институтам, работающим в области изучения умственной отсталости и невро- и психопатий. Если сравнить все эти 3 участка педологической иссле-

довательской работы, сразу бросится в глаза огромная диспропорция, выражающаяся в неизмеримо большей разработанности двух последних проблем и в почти полной неразработанности первой. Надо сказать и учесть, что в этом вопросе фактически до сих пор существуют две идеологические линии и в мировой науке, и у нас. То, что сделано до сих пор, не является ни в какой мере уже завершением всей борьбы. Между тем линия всех наших специальных съездов и нашей практической работы сейчас научно не защищена.

План предполагает сосредоточить все проблемы, связанные с этой областью, в Институте методов школьной работы, который должен явиться в этом отношении центром. В пользу этого говорят два соображения: первое то, что этот Институт принимал активнейшее участие в самой постановке этой проблемы с самого начала, в принципиальном пересмотре всего учения о трудном детстве, что из него вышли основные методологические исследования по этому вопросу; второе то, что по своей идеологической и научной установке этот Институт может наилучше обеспечить разработку тем средовой педологии. Наконец, от этого же Института можно ожидать, что исследование и изучение среды трудновоспитуемого ребенка, как особые методы педологической работы, наряду с лабораторным и клиническим методом будут непосредственно связаны с общепедологическим и педагогическим исследованием среды.

Проблема невро- и психопатического ребенка разрабатывается в Институтах охраны здоровья детей в Москве и Ленинграде, как в основном центре. Эти институты с входящими в их состав клиниками (как, напр., психо-неврологическая школа — санаторий Наркомздрава в Москве) могут наиболее обеспечить разработку проблем лечебной педагогики в собственном смысле этого слова, широкое биологическое и психоневрологическое изучение ребенка-психопата и невропата. Однако и в этих институтах (или в качестве вспомогательной работы в других) было бы важно усилить практически исследовательскую работу, обслуживающую население так же, как педологические лаборатории выполняют эту работу в отношении умственно отсталого ребенка (отбор в школы).

Было бы далее желательно введение изучения социальной обусловленности развития и перевоспитания подобного ребенка в различной социальной среде. Со стороны психолого-педагогической дополнительную разработку этих же проблем было бы возможно поручить Институту научной педагогики при И МГУ, если бы там организовалась предполагающаяся секция по невропедагогике, задачей которой должно было бы явиться обоснование педагогической практики в этой области и подготовка работников для психоневрологических

школ — санаторий. В институтах охраны здоровья детей должна сосредоточиться и разработка проблем развития больного и физически аномального ребенка (туберкулезные, сифилитические дети, дети-калеки и т. д.).

Изучение ранних проявлений трудновоспитуемости, особенно конституционально обусловленных, должно составить новую главу в учении о трудном ребенке, которая только в самое последнее время начинает охватывать дошкольный и ясельный возраст. Изучение трудного ребенка в ясельном возрасте должно быть передано Институтам охраны материнства и младенчества в Москве и Ленинграде, а изучение трудновоспитуемого дошкольника должно быть передано в Институт научной педагогики при II МГУ — в Медико-педагогическую станцию.

Наконец, нервно и психически больного ребенка может изучать только детская клиника. Однако и здесь мы полагаем, что детские отделения соответствующих медицинских клиник должны широко педологизироваться и разрешать задачи не только чисто медицинского и лечебного характера, но и задачи педологические по существу. Поэтому введение работника-педолога в состав этих клиник было выдвинуто на плановой конференции как чрезвычайно желательная мера.

Мы сошлемся на статью проф. Сеппа в первом номере нашего журнала. В этой статье, думается нам, достаточно ясно показано, насколько нервная и психиатрическая клиника может разрабатывать действительно фундаментальные и глубокие проблемы в отношении развития ненормального ребенка. Такие проблемы, как глубокая отсталость по отношению к легкой отсталости, афазия по отношению к другим расстройствам речи, психозы по отношению к легким изменениям характера, должны находиться в отношении фундаментальной темы к ее большой и широкой практической разработке.

Совершенно незащищенным далее является исследовательский участок в области физической дефективности. Здесь необходимо создание наново исследовательских кадров, создание исследовательских баз. Центральным институтом в этой области мы считали бы Институт научной педагогики. В этой области следовало бы идти по пути создания педагогических клиник, опытных исследовательских учреждений, прикрепленных к институту и являющихся основой его работы.

Проблемы умственной отсталости должны разрабатываться по двум основным линиям: с одной стороны в Ленинграде, в Детском исследовательском институте совместно с Институтом мозга, главным образом со стороны биологической и рефлексологической, и в Медико-

педагогической станции при II МГУ в Москве — со стороны психолого-педагогической.

Рефлексологическое изучение трудного детства и разработку психологических проблем следует сосредоточить в Институте мозга, а обследовательскую работу в области умственно отсталого и психопатического детства — в Детском обследовательском институте в Ленинграде.

Реализация исследовательских задач, стоящих перед педологией в области трудного детства, зависит как от правильности основных установок, так и от правильно проведенной организации исследовательской работы.

К ВОПРОСУ О ПЛАНЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ПЕДОЛОГИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ

Л. С. Выготский

Хозяйственный пятилетний план предусматривает быстрый экономический и культурный подъем нацменьшинств, стоящих на низкой ступени хозяйственного и культурного развития. В связи с этим многим национальностям предстоит в ближайшее пятилетие совершить грандиозный скачок по лестнице своего культурного развития, перепрыгнуть через целый ряд исторических ступеней. Сложность хозяйственной структуры нашего Союза, выражающаяся в сосуществовании пяти различных экономических укладов от натурального хозяйства до социалистического, обуславливает в свою очередь сложность структуры культурных форм развития. Ступени культурного развития, подобно основным экономическим укладам, растянуты от самых примитивных и до самых высших. Вовлечение отсталых народностей в общий круг хозяйственного и культурного строительства должно сопровождаться непременно изменением всего культурного уклада их жизни.

Ближайшее пятилетие и следующие за ним годы должны явиться поэтому небывалым в истории опытом форсированного культурного развития множества различных народностей, развития, совершающегося в совершенно своеобразной и тоже небывалой еще в истории обстановке. Вместо колонизационного подхода к проблеме культурного развития отсталых народностей, определяющего в основном обстановку этого развития в капиталистическом мире, выдвигаются совершенно новые условия развития единой социалистической культуры в различных национальных формах. Это форсированное культурное развитие, этот грандиозный скачок по лестнице культурных укладов в огромной мере должен быть совершен за счет детских поколений. Быстрый культурный рост целых народов должен совершиться не только за счет переделки взрослого населения, но главным образом за счет мощного продвижения детских поколений по пути культурного развития.

При таких условиях роль педологии, науки о законах и путях детского развития, огромна. Было бы в высшей степени неэкономно пытаться осуществить эту грандиозную задачу продвижения детских поколений по лестнице культурного развития без помощи педологии, без научного знания особенностей и свойств того материала, над которым нам приходится работать. В иных отношениях эта работа становится без педологического исследования и изучения положительно невозможной, но во всяком случае она должна будет натолкнуться в ближайшее же время на серьезнейшие препятствия и должна будет заплатить за свой рискованный опыт многими трудно поправимыми ошибками.

Если сравнить ту огромную роль, которую должна сыграть педология в деле культурного подъема отсталых народностей, с тем, чем мы сейчас располагаем в области педологии нацменьшинств, надо сказать, что в этом отношении чрезвычайно мало сделано. В то время как во всех остальных областях хозяйственной и культурной жизни делается так много для поднятия экономического и культурного уровня этих народностей, педологическое изучение ребенка нацменьшинств до сих пор было предоставлено инициативе и интересу отдельных исследователей, лабораторий, иногда отдельным спорадическим попыткам того или иного института.

Правда, на местах, особенно в союзных республиках, при местных институтах, кабинетах и кафедрах развернута в сравнительно короткий срок большая работа, но эта работа в большей своей части не координирована. Она лишена методологического центра, часто не выяснены ее основные принципиальные и производственно-исследовательские установки. Во многом она руководится случайными соображениями, случайным подбором работников, случайно всплывшими задачами. Часто она ограничивается простым перенесением того, что делается в союзных центрах, в область изучения особенностей национального ребенка.

Но есть целые народности, — и таких, думается нам, большинство, — дети которых ни разу в истории не были подвергнуты педологическому исследованию; дети этих народностей представляют поэтому для науки совершенно неизвестную величину. Вся же педагогическая работа с этими детьми строится отчасти на традиционных, выработанных прежде методах воспитания и обучения, частью же основывается на ложной предпосылке, заключающейся в том, что этот ребенок в основном ничем существенно не должен отличаться от русского ребенка.

Таким образом мы видим, что роль педологического исследования в ближайшие годы в области культурного развития нацменьшинств должна сделаться огромной, что пока сделано в этой области в высшей

степени мало, и что, следовательно, нашему плану предстоит в этой области не столько организовать и направить уже ведущуюся работу, сколько часто создавать совершенно заново сейчас фактически отсутствующую новую и чрезвычайно важную область советской педологии.

Надо сказать, что эта глава педологии выдвигает перед исследователями глубоко своеобразные задачи. В общих тезисах проф. А. Б. Залкинда по вопросу о плане педологической исследовательской работы указываются два основных момента, которые в первую очередь встают перед нами в этой области. Первый — это непригодность обычных тестов и штандартов, применяемых к ребенку национальных меньшинств. Второй, связанный с ним, — это задача исследования и изучения культурно-бытовых особенностей национальной среды, которые требуют выработки особых методов и особых подходов к ребенку разных национальностей. Педология нацмен — говорится в этих тезисах — является одной из важнейших глав ближайшей исследовательской пятилетки, что потребует особой энергии от местных научно-педологических баз, а также экспедиционных методов научной работы.

Мы остановимся в кратких словах на тех двух основных моментах, о которых мы говорили только что и которые обуславливают своеобразие задач педологии в этой области. Первый — это непригодность обычных тестов и штандартов. Целый ряд исследований был предпринят с наивной мыслью, что достаточно взять общепедологические тесты и штандарты и подвергнуть исследованию с их помощью ребенка нацменьшинств для того, чтобы уловить все его своеобразие, все его особенности по сравнению с ребенком русским, как наиболее нам известным. Такие исследования почти всегда наталкивались на неудачу, так как они обычно обнаруживали чуть ли не поголовную умственную отсталость среди детей отсталых в культурном развитии народностей или народностей со своеобразным культурно-бытовым укладом.

С полным основанием исследователи усматривали причину этого обстоятельства в самом характере применяемых тестов и потому стали переходить к более усовершенствованным методам. Сущность этих усовершенствованных методов заключается в том, что тест, применяемый при обычных исследованиях, при переводе на местный язык изменяется в направлении фиксации всех бытовых моментов, характеризующих жизнь местного населения. Рисунки, содержащие чуждые ребенку данной народности предметы и понятия, заменяются другими рисунками и пейзажами специфически бытового характера. Путем подобных изменений авторы этих исследований делают свои тесты более близкими и понятными ребенку национальных меньшинств.

Но и при этом, как показывает целый ряд исследований, положение не изменяется сколько-нибудь решительным образом. Так, например, психологическое исследование детей коренного населения одной из союзных республик, произведенное по таким измененным и приближенным к детскому пониманию тестам, обнаружило следующее состояние умственной одаренности в процентах: нормально одаренных — 16,8%, легко отстающих — 63,4%, глубоко отстающих — 19,8%. Таким образом оказалось, что только одна шестая часть всего детского населения нормально одарена, и что одаренность ребенка данной национальности по сравнению с одаренностью русского ребенка в несколько раз ниже (от 2 до 5 раз).

Авторы подобных исследований с полной справедливостью указывают на то, что это низкое состояние умственной одаренности является следствием педагогической запущенности и тормозящих влияний среды со всеми ее культурно-бытовыми особенностями. Выходом из создавшегося затруднительного положения они считают предъявление более низких требований и введение более низких возрастных стандартов и норм умственного развития для ребенка отстающих народностей.

Но само собой разумеется, что подобные результаты яснее всего говорят о непригодности самих методов исследования. Порок этих методов заключается не только в том, что самый материал построения тестов взят из чуждой для данного ребенка культурно-бытовой среды. С этим недостатком можно было бы, действительно, бороться путем изменения бытового материала при построении теста, путем замены одних картинок другими и т. д. — Порок очевидно заложен глубже. Мы будем говорить о нем ниже при выяснении основной установки нашего плана в этой области.

Второй момент заключается в задаче изучения культурно-бытовых особенностей данной среды, ее влияний на развитие ребенка и на склад его личности. Трудность заключается в том, что культурное развитие совершается в многообразных и чрезвычайно сложных национальных формах. Ребенок растет и развивается в чрезвычайно своеобразной культурно-бытовой среде, которая отражает сложный путь исторического развития данного народа и сложную систему экономических и культурных условий его существования в настоящее время.

Отсюда: первой задачей педологии является изучение детей наименьшинств не изолированно, не оторванно от этих специфических культурно-бытовых форм, а прежде всего на фоне этих особенностей, в связи с ними, в живом взаимодействии с ними. Проще говоря, перед педологией стоит задача понять ребенка как неотделимую часть и естественный продукт той своеобразной среды, в которой он растет и развивается.

Оба эти момента мы могли бы объединить вместе и сказать, что перед педологией в этой области стоит задача — перейти от негативной к позитивной педологической характеристике ребенка нацменьшинств. Сущность этого коренного поворота методологической точки зрения на 180° легко понять, если принять во внимание, что огромное большинство исследований в этой области до сих пор задавалось чисто негативными целями. Эти исследования пытались установить, чего не хватает данному ребенку по сравнению с ребенком более развитым, какие стороны личности у него подавлены, ослаблены, заторможены, какие изъяны обнаруживает его психика и поведение по сравнению с психикой ребенка более культурных народов. Нельзя не сказать, что эта негативная установка исследования является наследием традиционно-психологического подхода к «дикарю» и к малокультурному человеку. Традиционное исследование прежде всего старается установить наиболее грубые, главные, массивные, бросающиеся в глаза признаки отличия. Оно фиксирует в первую очередь «отсутствующие места», пробелы в культурном развитии.

В отличие от этого задача позитивного изучения ребенка нацменьшинств заключается в том, чтобы вскрыть все положительное своеобразие психики и поведения подобного ребенка и показать, как общие законы детского развития принимают специфическое, конкретное выражение в данной культурно-бытовой среде, как они преломляются сквозь данную конкретную историческую национальную форму существования всей народности.

Этот последний момент особенно важен потому, что он непосредственно перебрасывает мост от педологического исследования к педагогическому. С совершенной справедливостью в основных тезисах к педологическому плану проф. А. Б. Залкинда требование выработки особых методов педологического изучения и требование особых методов педагогического подхода к ребенку нацменьшинств поставлены рядом, причем оба эти требования мотивированы культурно-бытовыми особенностями среды, в которой растет и развивается этот ребенок.

В связи с своеобразием данной области педологических исследований перед нами намечается и сложная форма организации педологического исследования. В самом общем виде эта организация складывается из трех моментов. В одном из союзных центров, желательно в Москве, в теснейшей связи с основными педологическими учреждениями и под непосредственным руководством Плановой комиссии должен быть создан методологический и исследовательский центр по педологии национальных меньшинств. Задачи этого центра должны заключаться в проведении фундаментальных исследований по основным проблемам культурного развития, в разработке методологических и методических

проблем, в планировании, организации, инструктировании и координации всей исследовательской работы в этой области, ведущейся в разных местах Союза. Иначе говоря, функциями этого центра являются направление, обоснование и объединение всей работы в этой области.

Необходимость создания подобного центра, кажется нам, совершенно ясна из всего того, что было сказано до сих пор. Невозможно в настоящее время заставить каждую область, каждую национальность самостоятельно для себя решать все сложные вопросы педологического исследования. Необходимо вынести за скобки общие проблемы культурного развития, общие проблемы изучения особенностей национальной среды и национального ребенка, разработку методики и т. д. Необходимо далее обеспечить теснейшую связь этой главы педологического исследования со всем остальным пятилетним планом работы в этой области. То и другое может осуществить только центральное исследовательское учреждение.

Какой из существующих исследовательских центров может взять на себя эти задачи, и какие организационные формы должна принять его работа, — все это, к сожалению, до сих пор остается нерешенным в силу того, что в этой области в отличие от других частей нашего плана часто приходится создавать наново совершенно отсутствующие исследовательские аппараты. Однако мы думаем, что необходимые исследовательские и идейные ресурсы для организации исследовательского центра по педологии национальных культур в достаточной степени обеспечены в наших больших союзных центрах.

Пока Плановая комиссия ограничилась созданием особой секции по педологии нацменьшинств, на которую и возложены обязанности более детальной разработки всего плана в этой части и выяснение возможностей образования подобного центра. Мы думаем, что и после образования его при Плановой Комиссии следовало бы сохранить подобную секцию в виду чрезвычайной организационной сложности работы в этой области.

Наряду с существованием исследовательского центра, направляющего и координирующего всю работу, производственно-исследовательские задачи должны быть возложены, главным образом, на местные институты, кабинеты и кафедры педологии. Все эти местные исследовательские базы должны вести работу в непосредственной связи с центром. Характер этой исследовательской работы должен быть, главным образом, массовый и практический. Эти же базы должны проверять основные положения центрального исследовательского института, применять их на деле и накапливать конкретный материал, характеризующий особенности развития массового ребенка данной национальности. Общие, вынесенные за скобки и разрешаемые в центре

проблемы культурного развития должны снова предстать во всем своем конкретном многообразии форм в работе местных учреждений.

Наконец, последний момент организационного плана заключается в организации экспедиционных методов и форм работы. Организация педологических экспедиций должна стать столь же постоянным и необходимым средством научного исследования, каким является «полевой метод» в современной этнографии и этнологии. Руководство и проведение этих экспедиционных исследований должно находиться как в руках центрального, так и местных исследовательских институтов.

Только объединение этих трех моментов, думается нам, способно обеспечить действительное осуществление тех задач, которые стоят перед советской педологией в этой области.

Разъяснение и обоснование плана педологической исследовательской работы в этой области было бы совершенно неполно, если бы мы не остановились в кратких словах на проблеме методов изучения национального ребенка и содержания самого исследовательского плана. В области методов исследования существуют в нашей практике три различные и достаточно оформленные точки зрения, которые, думается нам, на деле доказали свою непригодность, обусловленную тем, что они исходят из ложной постановки всей проблемы.

Одна из точек зрения, наиболее распространенная в центре, предостерегает против увлечения самостоятельной разработкой методов. Эта точка зрения нашла свое отражение в первом номере нашего журнала. Она предостерегает против методического творчества на местах и советует применять общие методы для того, чтобы получать сравнимые результаты. Эта точка зрения, как мы уже указывали, является на деле почти неприменимой, так как она приводит к нелепым выводам, к фактической невозможности исследования, но особенно непригодной и ложной она оказывается в самом начале подобных исследований. Ведь если согласиться с тем, что методика определяется свойствами того объекта, на изучение которого она направлена, то надо заранее ожидать, что методы, созданные для исследования детей одного культурного уклада, окажутся непригодными при исследовании детей другого культурного уклада.

Мы сошлемся на авторитетное мнение Турнвальда, больше всех других сделавшего в области разработки методики этно-психологических исследований. Он прямо говорит, что применение общих тестов к исследованию развития детей более примитивных народов приводит часто к тому, что на основе двух-трех беглых испытаний целые народности часто помещаются на ступень развития, соответствующую 5- или 7-летнему ребенку. В то время как подобное отношение имеет свою относительную ценность внутри психологии европей-

ского ребенка, является совершенно недопустимым этот онтогенти-ческий масштаб применять в филогенетическом разрезе.

Другая точка зрения заключается в том, что в основе своей тесты и методы исследования должны остаться теми же самыми, но только они должны быть переработаны в смысле замены чуждого материала материалом близким данному ребенку в бытовом отношении. Эта методическая реформа несомненно представляет крупный шаг вперед. Мы укажем на то, что даже при перенесении интернациональной шкалы Бинэ почти каждая европейская страна вынуждена вводить большие или меньшие изменения в редакцию этих тестов, обусловленные специфическими особенностями культурного и бытового уклада. Тем более оказывается необходимым подобное изменение редакции и материала теста, когда мы применяем его к детям совершенно другого национально-культурного уклада. Поэтому все то, что сделано в этой области педологами, нам представляется огромной заслугой, продвинувшей дело педологического изучения далеко вперед. Но и эта реформа не спасает положения. Исследование, на которое мы ссылались в качестве примера выше и которое показало только 16% нормально одаренных детей среди целого народа, пользовалось именно такой улучшенной и приближенной к местным условиям редакцией тестов, и все же это не спасло его от грандиозных ошибок. Дело очевидно заключается в том, что и простое изменение материала теста без умения правильно поставить и направить самое исследование оказывается еще недостаточным.

Наконец, третья точка зрения, наиболее широко развитая местными исследовательскими институтами, заключается в признании глубочайшего своеобразия всех процессов развития ребенка нацменьшинств и полной непригодности всех методов исследования, созданных для изучения европейского ребенка. Эта точка зрения предполагает, что все решительно педологическое исследование должно быть заново создано и разработано для каждой отдельной национальности. И эта точка зрения представляется нам несостоятельной.

Выход из этого тупика, думается нам, связан с тем, чтобы от увлечения тестовой методикой, которая приобретает свою относительную ценность и значение только после того как она обоснована рядом экспериментальных глубоких исследований, перейти действительно к глубокому изучению всей проблемы развития нацменьшинского ребенка. При помощи традиционных тестов, как справедливо говорит Торндайк, мы никогда не знаем точно, что мы исследуем. Мы не знаем даже, какими единицами мы при этом оперируем и что означают наши количественные выводы. Мы знаем далее, что тестовый метод опирается на целый ряд условных допущений, более или менее одинаковых в известной культурно-бытовой среде, но он теряет свою силу

и значение, установленные чисто эмпирическим путем, как только он переносится в другую культурную среду, где эти прежние условные допущения должны быть заменены другими.

Мы думаем, что только соединение глубокого фундаментального исследования с действительно массовым исследованием, доставляющим необходимые эмпирические стандарты, может разрешить эту методическую проблему. Мы покажем далее, что это в точности соответствует той организационной структуре, которую мы наметили выше. Нам остается еще сказать о содержании пятилетнего плана исследования в этой области.

Надо сказать, что данная проблема занимает своеобразное место во всем плане. Она не является просто подразделением плана, его частью, подобно другим главам педологической пятилетки, как первый и второй школьный возрасты, дошкольный возраст, ясельный, трудное детство и т. д. Наша проблема охватывает все эти части плана, и поэтому она не выделена в качестве самостоятельной главы, которая разрабатывалась бы особой комиссией и была бы представлена списком особых тем. Наша проблема находится в более сложном структурном отношении ко всему пятилетнему плану в целом, она составляет не столько его часть, сколько одну из его сторон, одну из его граней, своеобразный разрез его применения.

Поэтому она охватывает все основные подразделения плана, как уже сказано, и сама в основном распадается на те же основные моменты, какие отличают и план в целом: изучение среды, изучение возрастных симптомокомплексов, изучение детского коллектива и обоснование практической работы. Поэтому наша задача сейчас заключается не столько в том, чтобы вскрыть содержание этого плана или перечислить главнейшие, подлежащие разработке проблемы, сколько в том, чтобы наметить главнейшие точки, определяющие ту грань, тот разрез общего плана, которые соответствуют нашей проблеме.

Первый и главенствующий момент, определяющий интересующий нас разрез плана, заключается в том, что в центр исследования выдвигается изучение среды. Основным и центральным фактором, определяющим специфические особенности в развитии всех сторон ребенка, является та или иная структура среды. Поэтому педологическое изучение национальной среды, ее структуры, ее динамики, ее содержания является первостепенной задачей, без разрешения которой мы не можем даже приблизиться к разрешению всех остальных задач нашего плана. Не биологическая разница в человеческом типе, не расовые особенности выдвигаются на первый план, но именно формирующее влияние социальной среды.

Эта среда всем своим специфическим укладом выдвигает своеобразные задачи приспособления перед ребенком. Она определяет

в основном те средства мышления и поведения, которыми ребенок вооружается в процессе своего развития. Она же определяет в основном те возможности упражнения и развития, которые встречают его наследственные задатки. Если взять к примеру мусульманские национальности, у которых в течение столетий находилась под запретом всякая изобразительная деятельность, всякое рисование, станет совершенно ясно, что у детей этих национальностей невозможно было бы ожидать сколько-нибудь полного развития изобразительной функции (рисования), столь характерного для ребенка дошкольного возраста всех европейских стран. Народы, никогда не выдавшие карандаша, конечно обнаружат отсталость в области развития письменной речи.

Ведь основным методическим требованием, предъявляемым к нашим тестам, является требование, чтобы они исследовали задатки независимо от специальных форм упражнения в наиболее общей и распространенной в данной среде форме и степени упражненности. Но мы должны прямо сказать, что своеобразная ступень культурного развития всей народности и своеобразная национальная форма этого развития обуславливают совершенно иную структуру всего поля упражняемости наследственных задатков, развивая одни, заглушая другие и вырабатывая своеобразный социально-психологический тип ребенка.

Второй момент тесно связан с этим первым и заключается в том, чтобы уяснить новый план психологического исследования, именно план культурного развития психологических функций. Если встать на ту точку зрения, о которой мы говорили только-что и которая полагает, что специфичность детей нацменьшинств обусловлена в первую очередь не специфичностью задатков, а специфичностью среды, естественным выводом отсюда будет требование внести в наше психологическое исследование новый совершенно план исследования; изучение культурного или исторического развития психики и поведения человека. Мы не станем сейчас останавливаться на вопросе о том, какими моментами характеризуется этот процесс развития, скажем только, что именно неумение различать культурное развитие и недоразвитие в различных формах примитивности на деле приводит к тому, что по данным ошибочно поставленных исследований среди целого народа оказывается только одна шестая часть нормально одаренных.

Примитивность отождествляется с отсталостью, культурное развитие — с биологическим. Фундаментальное, глубокое исследование процессов культурного развития, выяснение его основных законов и путей должно сделаться основной задачей центрального исследовательского института. Это исследование должно показать, что среда является не только более или менее благоприятствующим фактором для развития основных механизмов поведения, но что она сама фор-

мирует и складывает все высшие формы поведения, все то, что в развитии личности надстраивается над элементарными функциями.

Наконец третий момент состоит в выяснении расовых биологических особенностей, которые несомненно существуют и оказывают свое влияние на весь тип развития ребенка. Эти особенности должны быть учтены, поставлены на свое место и приняты в расчет в общем итоге всего исследования.

Через эти три точки и только через них может и должен быть проведен круг педологии нацменьшинств. В этом круге должны найти свое место в основном те же проблемы, которые составляют содержание всего плана в целом, и те же структурные моменты, на которые он распадается.

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Л. С. Выготский

Вечные законы природы превращаются все более
и более в исторические законы.

Энгельс

1. ПРОБЛЕМА

В процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления. В развитии поведения ребенка следует, таким образом, различать две основных линии. Одна—это линия естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганизмического роста и созревания ребенка. Другая—линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения.

Так, например, ребенок старшего возраста может запоминать лучше и больше, чем ребенок младшего возраста по двум совершенно различным причинам. Процессы запоминания проделали в течение этого срока известное развитие, они поднялись на высшую ступень, но по какой из двух линий шло это развитие памяти,—это может быть вскрыто только при помощи психологического анализа.

Ребенок, может быть, запоминает лучше потому, что развились и усовершенствовались нервнопсихические процессы, лежащие в основе памяти, развилась органическая основа этих процессов,—короче «мнема» или «мнемические функции» ребенка. Но развитие могло идти и совершенно другим путем. Органическая основа памяти, или мнема, могла и не измениться за этот срок сколько-нибудь существенным образом, но могли развиться самые приемы запоминания, ре-

н 619 Сентябрь 1928

бенок мог научиться лучше пользоваться своей памятью, он мог овладеть мнемотехническими способами запоминания, в частности—способом запоминать при помощи знаков.

В действительности всегда могут быть открыты обе линии развития, потому что ребенок старшего возраста запоминает не только больше, чем ребенок младшего, но он запоминает также иначе, иным способом. В процессе развития происходит все время это качественное изменение форм поведения, превращение одних форм в другие. Ребенок, который запоминает при помощи географической карты или при помощи плана, схемы, конспекта, может служить примером такого культурного развития памяти.

Есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система счисления и др. В этом убеждает нас не только изучение психологического развития примитивного человека, но и прямые и непосредственные наблюдения над детьми.

Для правильной постановки проблемы культурного развития ребенка имеет большое значение выделенное в последнее время понятие детской примитивности. Ребенок-примитив—это ребенок, не проделавший культурного развития или стоящий на относительно низкой ступени этого развития. Выделение детской примитивности, как особой формы недоразвития, может способствовать правильному пониманию культурного развития поведения. Детская примитивность, т. е. задержка в культурном развитии ребенка, бывает связана большей частью с тем, что ребенок по каким-либо внешним или внутренним причинам не овладел культурными средствами поведения, чаще всего—языком.

Однако примитивный ребенок—здоровый ребенок. При известных условиях ребенок-примитив проделывает нормальное культурное развитие, достигая интеллектуального уровня культурного человека. Это отличает примитивизм от слабо-

умия. Правда, детская примитивность может сочетаться со всеми степенями естественной одаренности.

Примитивность, как задержка в культурном развитии, осложняет почти всегда развитие ребенка, отягченного дефектом. Часто она сочетается с умственной отсталостью. Но и при такой смешанной форме все же примитивность и слабоумие остаются двумя различными по своей природе явлениями, судьба которых также глубоко различна. Одно есть задержка органического или естественного развития, коренящаяся в дефектах мозга. Другое—задержка в культурном развитии поведения, вызванная недостаточным овладением средствами культурного мышления.

Приведем пример:

Девочка 9 лет, вполне нормальна, примитивна. Девочку спрашивают: 1) В одной школе некоторые дети хорошо пишут, а некоторые хорошо рисуют, все ли дети в этой школе хорошо пишут и рисуют?—Ответ: Откуда я знаю, что я не видела своими глазами, то я не могу объяснить. Если бы я видела своими глазами. 2) Все игрушки моего сына сделаны из дерева, и деревянные вещи не тонут в воде. Могут потонуть игрушки моего сына или нет?—Ответ: Нет.—Почему?—Потому что дерево никогда не тонет, а камень тонет. Сама видела. 3) Все мои братья жили у моря, и все они умеют хорошо плавать. Все ли люди, которые живут около моря, умеют хорошо плавать или не все?—Ответ: Некоторые хорошо, некоторые совсем не умеют: сама видела. У меня есть двоюродная сестра, она не умеет плавать. 4) Почти все мужчины выше, чем женщины. Выше ли мой дядя, чем его жена или нет?—Ответ: Не знаю. Если бы я видела, то я бы сказала, если бы я видела вашего дядю: он высокий или низкий, то я сказала бы вам. 5) Мой двор меньше сада, а сад меньше огорода. Меньше ли двор, чем огород или нет?—Ответ: Тоже не знаю. А как вы думаете: разве, если я не видела, я разве могу вам объяснить? А если я скажу большой огород, а если это не так? ¹⁾

Или другой пример: мальчик-примитив. Вопрос: Чем не похоже дерево и бревно. Ответ: Дерево не видал, ей-богу не видал, дерева не знаю, ей-богу не видал. Перед окном растет липа. На вопрос с указанием на липу—а это что? Ответ: Это липа.

Задержка в развитии логического мышления и в образовании понятий происходит непосредственно из того, что дети не овладели еще достаточно языком, этим главным орудием логического мышления и образования понятий. «Наши многочисленные наблюдения доказывают,—говорит А. Пе-

¹⁾ Ан. Петрова, «Дети-примитивы». Вопросы педол. и детск. психонепрол. Вып. 2. Сб. под ред. проф. М. О. Гуревича, М. 1926.

трома, из исследований которой мы заимствуем приведенные выше примеры,—что полная замена одного, неокрепшего языка другим, также не завершенным, не проходит безнаказанно для психики. Эта замена одной формы мышления другою особенно понижает психическую деятельность там, где она и без того небогата».

В нашем примере девочка, сменившая еще не окрепший татарский язык на русский, так и не овладела до конца умением пользоваться языком, как орудием мышления. Она обнаруживает полное неумение пользоваться словом, хотя и говорит, т. е. умеет им пользоваться, как средством сообщения. Она не понимает, как можно заключать на основании слов, а не на основании того, что она видела своими глазами.

Обычно обе линии психологического развития, естественного и культурного, сливаются так, что их бывает трудно различить и проследить каждую в отдельности. В случае резкой задержки одной какой-нибудь из этих двух линий, происходит их более или менее явное разъединение, как это мы видим в случаях детской примитивности.

Эти же случаи показывают нам, что культурное развитие не создает чего-либо нового сверх и помимо того, что заключено, как возможность, в естественном развитии поведения ребенка. Культура вообще не создает ничего нового сверх того, что дано природой, но она видоизменяет природусообразно целям человека. То же самое происходит и в культурном развитии поведения. Оно также заключается во внутренних изменениях того, что дано природой в естественном развитии поведения.

Как еще показал Гефдинг, высшие формы поведения не располагают такими средствами и фактами, каких не было бы уже при низших формах этой самой деятельности. «То обстоятельство, что ассоциация представлений делается при мышлении предметом особого интереса и сознательного выбора, не может, однако, изменить законов ассоциаций; мышлению в собственном смысле точно так же невозможно освободиться от этих законов, как невозможно, чтобы мы какой-либо искусственной машиной устранили законы внешней природы; но психологические законы точно так же, как и физические, мы можем направить на служение нашим целям».

Когда мы, следовательно, намеренно вмешиваемся в те-

чение процессов нашего поведения, то это совершается только по тем же законам, каким подчинены эти процессы в своем естественном течении, «точно так же, как только по законам внешней природы мы можем ее видоизменять и подчинять своим целям». Это указывает нам верное соотношение, существующее между культурным приемом поведения и ~~между~~ примитивными его формами.

2. АНАЛИЗ

Всякий культурный прием поведения, даже самый сложный, может быть всегда полностью и без всякого остатка разложен на составляющие его естественные нервно-психические процессы, как работа всякой машины может быть в конечном счете сведена к известной системе физико-химических процессов. Поэтому первой задачей научного исследования, когда оно подходит к какому-нибудь культурному приему поведения, является анализ этого приема, т. е. вскрытие его составных частей, естественных психологических процессов, образующих его.

Этот анализ, проведенный последовательно и до конца, всегда приводит к одному и тому же результату, именно он показывает, что нет такого сложного и высокого приема культурного мышления, который бы не состоял, в конечном счете, из некоторых первичных элементарных процессов поведения. Путь и значение такого анализа легче всего могут быть пояснены при помощи какого-нибудь конкретного примера.

В наших экспериментальных исследованиях мы ставим ребенка в такую ситуацию, в которой перед ним возникает задача запомнить известное количество цифр, слов или другой какой-либо материал. Если эта задача не превышает естественных сил ребенка, ребенок справляется с ней естественным или примитивным способом. Он запоминает, образуя ассоциативные или условно-рефлекторные связи между стимулами и реакциями.

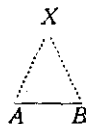
Ситуация в наших экспериментах, однако, почти никогда не оказывается такой. Задача, встающая перед ребенком, обычно превышает его естественные силы. Она оказывается не разрешимой таким примитивным и естественным способом. Тут же перед ребенком лежит обычно какой-нибудь совершенно нейтральный по отношению ко всей игре мате-

риал: бумага, булавки, дробь, веревка и т. д. Ситуация оказывается в данном случае очень похожей на ту, которую Келер создавал для своих обезьян. Задача возникает в процессе естественной деятельности ребенка, но разрешение ее требует обходного пути или применения орудия.

Если ребенок изобретает этот выход, он прибегает к помощи знаков, завязывая узелки на веревке, отсчитывая дробинки, прокалывая или надрывая бумагу и т. д. Подобное запоминание, основывающееся на использовании знаков, мы рассматриваем как типический пример всякого культурного приема поведения. Ребенок решает внутреннюю задачу с помощью внешних средств; в этом мы видим самое типическое своеобразие культурного поведения.

Это же отличает ситуацию, создаваемую в наших экспериментах, от ситуации Келера, которую сам этот автор, а за ним и другие исследователи пытались перенести на детей. Там задача и ее разрешение находились всецело в плане внешней деятельности. У нас — в плане внутренней. Там нейтральный объект приобретал функциональное значение орудия, здесь — функциональное значение знака.

Именно по этому пути развития памяти, опирающейся на знаки, и шло человечество. Такая, мнемотехническая по существу, операция является специфически человеческой чертой поведения. Она невозможна у животного. Сравним теперь натуральное и культурное запоминание ребенка. Отношение между одной и другой формой может быть наглядно выражено при помощи приводимой нами схемы треугольника.



При натуральном запоминании устанавливается простая ассоциативная или условно-рефлекторная связь между двумя точками А и В. При мнемотехническом запоминании, пользуясь каким-либо знаком, вместо одной ассоциативной связи АВ, устанавливаются две другие АХ и ВХ, приводящие к тому же результату, но другим путем. Каждая из этих связей АХ и ВХ является таким же условно-рефлекторным процессом замыкания связи в коре головного мозга, как и связь АВ. Мнемотехническое запоминание, таким обра-

зом, может быть разложено без остатка на те же условные рефлексy, что и запоминание естественное.

Новым является факт замещения одной связи двумя другими. Новой является конструкция или комбинация нервных связей, новым является направление, данное процессу замыкания связи при помощи знака. Новыми являются не элементы, но структура культурного приема запоминания.

3. СТРУКТУРА

Второй задачей научного исследования и является выяснение структуры этого приема. Хотя всякий прием культурного поведения и составляется, как показывает анализ, из естественных психологических процессов, однако, он объединяет их не механически, а структурно. Это значит, что все входящие в состав этого приема процессы представляют собою сложное функциональное и структурное единство.

Это единство образует, во-первых, задача, на разрешение которой направлен данный прием, и во-вторых, средство, при помощи которого он осуществляется. С точки зрения генетической мы совершенно верно назвали первый и второй моменты. Однако структурно именно второй момент является главенствующим и определяющим, так как одна и та же задача, разрешаемая различными средствами, будет иметь и различную структуру. Стоит только ребенку в описанной выше ситуации обратиться к помощи внешних средств для запоминания, как весь строй ее процессов будет определен характером того средства, которое он избрал.

Запоминание, опирающееся на различные системы знаков, будет различным по своей структуре. Знак, или вспомогательное средство культурного приема, образует таким образом структурный и функциональный центр, который определяет состав и относительное значение каждого частного процесса. Включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции.

Образующиеся при этом структуры имеют свои специфические закономерности. В них одни психологические операции замещаются другими, приводящими к тому же результату, но совершенно другим путем. Так, например, при

мнемотехническом запоминании сравнение, догадка, оживление старой связи, иногда логическая операция становятся на службу запоминания. Именно структура, объединяющая все отдельные процессы, входящие в состав культурного приема поведения, превращает этот прием в психологическую функцию, выполняющую свою задачу по отношению к поведению в целом.

4. ГЕНЕЗ.

Однако структура эта не остается неизменной, и в этом заключается самое важное из всего, что мы сейчас знаем о культурном развитии ребенка. Эта структура не создается извне. Она возникает закономерно на известной ступени естественного развития ребенка. Она не может быть навязана ребенку извне, но всегда возникает изнутри, хотя и складывается под решающим воздействием внешней среды. Раз возникши, она не остается неизменной, а подвергается длительному внутреннему изменению, которое обнаруживает все признаки развития.

Новый прием поведения не просто остается закрепленным, как известный внешний навык. Он имеет свою внутреннюю историю. Он включается в общий процесс развития поведения ребенка, и мы получаем поэтому право говорить о генетическом отношении, в котором одни структуры культурного мышления и поведения стоят к другим, о развитии приемов поведения. Это развитие, конечно, особого рода, глубоко отличное от развития органического, имеющее свои особые закономерности.

Схватить и верно выразить своеобразие этого типа развития представляет величайшие трудности. Мы попытаемся ниже набросать наметившуюся в экспериментальных исследованиях схему этого развития и сделать некоторые шаги, чтобы приблизиться к верному пониманию этого процесса. Бинэ, столкнувшийся в своих исследованиях с этими двумя типами развития, пытался решить задачу наиболее просто. Он исследовал память выдающихся счетчиков и при этом имел случай сравнить запоминание человека, обладающего действительно выдающейся памятью, с запоминанием человека, обладающего памятью самой заурядной, но не уступающего первому в деле запоминания огромного количества цифр.

Мнema и мнемoтехника были, таким образом, впервые противопоставлены друг другу в экспериментальном исследовании, и впервые была сделана попытка найти объективные различия этих двух по существу различных приемов памяти. Бинэ назвал свое исследование и самое явление, которому оно было посвящено, симуляцией памяти. Он полагает, что большинство психологических операций могут быть симулированы, т. е. замещены другими, которые напоминают их только по внешности и которые отличаются от них по природе. Такой симуляцией выдающейся памяти представляется Бинэ мнемoтехника, которую он в отличие от натуральной называет искусственной памятью.

Мнемoтехник, которого исследовал Бинэ, запоминал при помощи простого приема. Он заменял числовую память словесной. Каждую цифру он заменял соответствующей буквой, буквы складывал в слова, из слов получались фразы, и, вместо бессвязного ряда цифр, ему оставалось запомнить и воспроизвести сочиненный им таким образом маленький роман. На этом примере легко видеть, в какой степени мнемoтехническое запоминание приводит к замещению одних психологических операций другими. Именно этот основной факт и бросился в глаза исследователям, он же дал им повод говорить в данном случае о симуляции естественного развития.

Это определение едва ли можно признать счастливым. Оно верно указывает на то, что при внешне сходных операциях (оба счетчика запоминали и воспроизводили одинаково точно одинаковое количество цифр) по существу одна операция симулировала другую. Если бы это обозначение имело в виду выразить только своеобразие второго типа развития памяти, против него нельзя было бы спорить. Но оно вводит в заблуждение, заключая в себе ту мысль, что здесь имела место симуляция, т. е. обман. Это — практическая точка зрения, подсказанная специфическими условиями исследования субъектов, выступающих со своими фокусами с эстрады и поэтому склонных к обману. Это скорее точка зрения судебного следователя, чем психолога.

Ведь на деле, как это признает и Бинэ, подобная симуляция не есть просто обман; каждый из нас обладает своего рода мнемoтехникой, и сама мнемoтехника, по мнению

этого автора, должна преподаваться в школах наравне с счетом в уме. Не хотел же этот автор сказать, что в школах должно преподаваться искусство симуляции.

Так же мало счастливым представляется нам обозначение этого типа культурного развития, как фиктивного развития, т. е. приводящего только к фикции органического развития. Здесь опять верно выражается негативная сторона дела, именно то, что при культурном развитии поднятие функции на высшую ступень, повышение ее деятельности основывается не на органическом, а на функциональном развитии, т. е. на развитии самого приема. Однако и это название закрывает ту несомненную истину, что в данном случае имеет место не фиктивное, а реальное развитие особого типа, обладающее своими особыми закономерностями.

Нам хотелось бы отметить с самого начала, что это развитие подвержено влиянию тех же двух основных факторов, которые участвуют и в органическом развитии ребенка, именно биологического и социального. Закон конвергенции внутренних и внешних данных, как его называет Штерн, всецело приложим и к культурному развитию ребенка. И здесь только на известной ступени внутреннего развития организма становится возможным усвоение того или иного культурного приема, и здесь внутренне подготовленный организм нуждается непременно в определяющем воздействии среды для того, чтобы это развитие могло совершиться. Так, на известной стадии своего органического развития ребенок усваивает речь, на другой стадии он овладевает десятичной системой.

Однако соотношение обоих факторов в этом типе развития существенно изменено. Хотя активная роль и здесь выпадает на долю организма, который овладевает представленными в среде средствами культурного проведения, но органическое созревание играет скорее роль условия, чем двигателя процесса культурного развития, потому что структура этого процесса определена извне. Большинство исследований до сих пор односторонне трактовало эту проблему. Так, напр., мы имеем много исследований, посвященных выяснению того, как биологическое созревание ребенка обуславливает постепенное усвоение речи, но про-

блема обратного влияния речи на развитие мышления изучена очень мало. Все средства культурного поведения по самой своей природе социальны.

Ребенок, усваивающий русский или английский язык, и ребенок, усваивающий язык примитивного племени, овладевают в зависимости от среды, в которой протекает их развитие, двумя совершенно различными системами мышления. Если в какой-нибудь области положение о том, что поведение индивида есть функция поведения социального целого, к которому он принадлежит, имеет полный смысл, то это именно в сфере культурного развития ребенка. Это развитие как бы идет извне. Оно может быть определено скорее как экзо-, чем как эндорост. Оно является функцией социально-культурного опыта ребенка.

Третьей и последней задачей в исследовании культурного развития ребенка и является выяснение психогенеза культурных форм поведения. Мы набросаем кратко схему этого процесса развития, как она наметилась в наших экспериментальных исследованиях. Мы постараемся показать, что культурное развитие ребенка проходит, если можно доверять искусственным условиям эксперимента, четыре основных стадии или фазы, последовательно сменяющие друг друга и возникающие одна из другой. Взятые в целом, эти стадии описывают полный круг культурного развития какой-либо психологической функции. Данные, полученные неэкспериментальным путем, вполне совпадают с намеченной нами схемой, прекрасно укладываются в нее, приобретают, распределяясь в ней, свой смысл и свое предположительное объяснение. Мы проследим кратко описание четырех стадий культурного развития ребенка так, как они последовательно сменяют друг друга в процессе простого эксперимента, описанного выше.

Первую стадию можно было бы назвать стадией примитивного поведения или примитивной психологии. В эксперименте она сказывается в том, что ребенок, обычно более раннего возраста, пытается соответственно мере своей заинтересованности запомнить предлагаемый ему материал естественным или примитивным способом. Сколько он при этом запоминает, определяется мерой его внимания, мерой его индивидуальной памяти, мерой его заинтересованности.

Обычно только трудности, встречаемые на этом пути ребенком, приводят его ко второй стадии.

В нашем опыте это происходит обычно так. Или ребенок сам «открывает» мнемотехнический прием запоминания, или мы приходим на помощь ребенку, который не может справиться с задачей силами своей натуральной памяти. Мы раскладываем, например, перед ребенком картинки и подбираем слова для запоминания так, чтобы они находились в какой-нибудь естественной связи с картинками. Ребенок, слушая слово, взглядывает на картинку, а затем легко воспроизводит весь ряд, так как картинки помимо его намерения, напоминают ему только что прослушанные им слова.

Ребенок обычно очень быстро ухватывается за способ, к которому мы его подвели, но не зная обычно, каким способом картинки помогли ему припомнить слова, он ведет себя так. Когда ему вновь предъявляется ряд слов, он опять, на этот раз уже по своей инициативе, кладет около себя картинки, опять взглядывает на них, но так как связи на этот раз нет, а ребенок не знает, как использовать картинку для того, чтобы запомнить данное слово, он при воспроизведении, взглядывая на картинку, воспроизводит не то слово, которое было ему задано, а то, которое напоминает ему картинка.

Эту стадию условно называем мы стадией «наивной психологии» по аналогии с тем, что немецкие исследователи называют «наивной физикой» в поведении обезьян и детей при употреблении орудий. Употребление простейших орудий у детей предполагает наличие известного наивного физического опыта относительно простейших физических свойств своего собственного тела и тех объектов и орудий, с которыми ребенок имеет дело. Очень часто этот опыт оказывается недостаточным, и тогда «наивная физика» обезьяны или ребенка приводит его к неудаче.

Нечто подобное видим мы и в нашем эксперименте, когда ребенок уловил внешнюю связь между использованием картинок и запоминанием слов. Однако, «наивная психология», т. е. накопленный им наивный опыт относительно собственных процессов запоминания, оказывается еще слишком незначительным для того, чтобы ребенок мог адекватно использовать картинку в качестве знака или средства для запоми-

нения. Так точно, как в магическом мышлении примитивного человека связь мыслей принимается за связь вещей, так здесь у ребенка связь вещей принимается за связь мыслей. Если там магическое мышление обусловлено недостатком знания законов природы, то здесь оно обусловлено недостатком знания собственной психологии.

Эта вторая стадия играет обычно роль переходной. От нее ребенок обычно очень быстро в эксперименте переходит к третьей стадии, которую можно назвать стадией внешнего культурного приема. Ребенок после нескольких проб обычно обнаруживает, если его психологический опыт достаточно велик, в чем дело, научается правильно пользоваться карточкой. Теперь он заменяет процессы запоминания довольно сложной внешней деятельностью. Когда ему представляется слово, он выискивает из множества лежащих перед ним картинок ту, которая оказывается для него наиболее тесно связанной с заданным словом. При этом вначале он обычно старается использовать естественную связь, существующую между картинкой и словом, а затем довольно быстро переходит к созданию и образованию новых связей.

Однако и эта третья стадия длится в эксперименте сравнительно недолго и сменяется четвертой стадией, непосредственно возникающей из третьей. Внешняя деятельность ребенка при запоминании с помощью знака переходит во внутреннюю деятельность. Внешний прием как бы вращивается и становится внутренним. Проще всего наблюдать это тогда, когда ребенок должен запомнить предъявляемые ему слова, пользуясь картинками, разложенными в определенном порядке. После нескольких раз ребенок обычно «заучивает» уже и самые картинки и ему нет больше необходимости прибегать к ним. Он связывает теперь задаваемое слово с названием той картинки, порядок которых он уже знает.

Такое «вращивание целиком» основывается на том, что внешние стимулы заменяются внутренними. Мнемотехническая карта, лежащая перед ребенком, стала его внутренней схемой. Наряду с этим приемом вращивания мы наблюдали еще несколько типов перехода третьей стадии в четвертую, из которых мы назовем только два главнейших. Пер-

вый из них можно назвать вращиванием по типу шва. Подобно тому, как шов, соединяя две части органической ткани, очень быстро приводит к образованию соединительной ткани, так что сам шов становится более ненужным, подобно этому происходит и выключение знака, при помощи которого была опосредствована та или иная психологическая операция.

Легче всего это наблюдать при сложных реакциях выбора у ребенка, когда каждый из предъявляемых стимулов связывается с соответствующим ему движением при помощи вспомогательного знака, например той же картинки. После ряда повторений знак становится более ненужным, стимул непосредственно вызывает соответствующую реакцию. Наши исследования в этом отношении всецело подтвердили то, что было найдено еще Леманом, который установил, что при сложной реакции выбора сначала вдвигаются между стимулом и реакцией названия, или другие какие-либо ассоциативные посредники. После упражнения эти промежуточные члены выпадают, реакция переходит в простую сенсорную, а затем в простую моторную форму. Время реакции у Лемана при этом падало с 300 до 240 и 1408. Прибавим к этому, что то же самое явление, только в менее развернутом виде, наблюдалось исследователями и в процессе простой реакции, которая, как это показал Вундт, по мере упражнения падает до времени простого рефлекса.

Наконец, ^{вторым} типом перехода третьей стадии в четвертую, или вращивания внешнего приема внутрь, является следующий. Ребенок, усвоив структуру какого-нибудь внешнего приема, уже в дальнейшем строит внутренние процессы по этому типу. Он сразу начинает прибегать к внутренним схемам, начинает использовать в качестве знака свои воспоминания, прежние знания и т. д. В этом случае исследователя поражает, как однажды разрешенная задача приводит к правильному решению задач во всех аналогичных ситуациях при глубоко измененных внешних условиях. Здесь естественно вспоминаются такие же переносы, которые наблюдал Келер у обезьяны, раз верно разрешившей стоявшую перед ней задачу.

Эти схематически намеченные нами четыре стадии являются только первой предположительной наметкой того пути, по

которому идет развитие культурного поведения. Однако, нам хотелось бы указать, что путь, намечаемый этой схемой, совпадает с некоторыми данными, имеющимися уже в психологической литературе по этому вопросу. Мы приведем три примера, обнаруживающих в главных чертах совпадение с этой схемой.

Первый—это развитие арифметических операций у ребенка. Первую стадию здесь образует натуральная арифметика ребенка, т. е. все его оперирование с количествами до того, как он умеет считать. Сюда входят непосредственно восприятие количеств, сравнение больших и меньших групп, опознавание какой-нибудь количественной группы, распределение по одному там, где надо разделить, и т. д.

Следующей, стадией «наивной психологии» является та наблюдающаяся у всех решительно детей стадия, когда ребенок, зная внешние приемы счета, повторяет, подражая взрослым,—один, два, три, когда хочет что-либо сосчитать, но совершенно еще не знает, как именно при помощи чисел производится счет. На этой стадии находится девочка, описанная Штерном, которая на его просьбу сосчитать, сколько у него пальцев, ответила, что она умеет считать только свои. Третьей стадией является пора счета на пальцах, и четвертой—счет в уме, когда пальцы становятся более не нужны.

Так же легко располагается в этой схеме развитие памяти в детском возрасте. Три типа, намеченные Мейманом: механический, мнемотехнический и логический (дошкольный возраст, школьный и зрелый), явно совпадают с первой, третьей и четвертой стадиями нашей схемы. Мейман и сам, в другом месте, пытается показать, что эти три типа представляют собою генетический ряд, в котором один тип переходит в другой. С этой точки зрения логическая память взрослого человека и есть «вращенная внутрь» мнемотехническая память.

Если бы эти предположения хоть сколько-нибудь оправдались, мы получили бы новое доказательство тому, как важно применять историческую точку зрения в подходе к изучению высших функций поведения. Во всяком случае, есть одно чрезвычайно веское обстоятельство, которое говорит в пользу этого предположения. Это, прежде всего, тот

факт, что словесная память, т. е. запоминание чего-либо в словах, является памятью мнемотехнической. Напомним, что Компейрэ еще определял язык, как мнемотехническое орудие. Мейман справедливо показал, что слова в отношении нашей памяти имеют двоякую функцию. Они могут выступать или сами по себе, как материал памяти, или в качестве знака, при помощи которого совершается запоминание.

Стоит еще напомнить установленную в экспериментах Бюлером независимость запоминания смысла от запоминания слов и важную роль, которую играет внутренняя речь в процессе логического запоминания, для того чтобы генетическое родство мнемотехнической и логической памяти выступало со всей ясностью через соединяющее их звено памяти словесной. Отсутствующая в схеме Меймана вторая стадия обычно, вероятно, проходит очень быстро в развитии памяти и поэтому ускользает от наблюдения.

Наконец укажем и на то, что такая центральная проблема для истории культурного развития ребенка, как проблема развития речи и мышления, оказывается в согласии с нашей схемой. Эта схема, думается нам, позволяет нащупать верный подход к этой в высшей степени сложной и запутанной проблеме. Как известно, одни авторы считают речь и мышление совершенно различными процессами, из которых один служит выражением или внешним одеянием другого. Другие, наоборот, отождествляют мышление и речь, и вслед за Мюллером определяют мысль, как речь минус звук.

Что говорит по этому поводу история культурного развития ребенка? Она показывает, во первых, что генетически мышление и речь имеют совершенно различные корни. Уже это одно должно предостеречь нас от поспешного отождествления того, что генетически оказывается различным. Как установило исследование, и в онто- и в филогенезе развитие речи и мышления идет до известного этапа независимыми путями. Доинтеллектуальные корни речи в филогенезе, как язык птиц и животных, были известны очень давно. Келеру удалось установить в филогенезе доречевые корни интеллекта. Точно так же доинтеллектуальные корни в онтогенезе речи, как крик и лепет ребенка, были известны давно. Келеру, Бюлеру и другим удалось и в развитии ребенка установить доречевые корни интеллекта. Эту пору первого

✓ проявления интеллектуальных действий у ребенка, предшествующую образованию речи, Бюлер предложил называть шимпанзеподобным возрастом.

Самым замечательным в интеллектуальном поведении обезьян и ребенка этого возраста является независимость интеллекта от речи. Именно это обстоятельство приводит Бюлера к заключению, что интеллектуальное поведение в форме «инструментального мышления» предшествует образованию речи.

В известный момент обе линии развития пересекаются, перекрещиваются. Этот момент в развитии ребенка Штерн назвал величайшим открытием, которое делает ребенок в своей жизни. Именно, он открывает «инструментальную функцию» слова. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя». Этот перелом в развитии ребенка сказывается объективно в том, что ребенок начинает активно расширять свой словарь, спрашивая о каждой вещи: как это называется. Бюлер, а вслед за ним Кофка, указывают, что с психологической стороны существует полная параллель между этим открытием ребенка и изобретениями обезьян. Функциональное значение слова, открываемое ребенком, подобно функциональному значению палки, открываемому обезьяной. Слово, говорит Кофка, входит в структуру вещи так, как палка в ситуацию желания овладеть плодом».

✓ Следующим, наиболее важным этапом в развитии мышления и речи является переход внешней речи во внутреннюю. Когда и как совершается этот важнейший процесс развития внутренней речи? Исследования Пьяже над эгоцентризмом детской речи позволяют, думается нам, дать ответ на этот вопрос. Пьяже показал, что речь становится психологически внутренней прежде, нежели она становится внутренней физиологически. Эгоцентрическая речь ребенка является внутренней речью по психологической функции (это—речь для себя) и внешней по форме. Она есть переходная форма от внешней речи к внутренней, и в этом ее огромное значение для генетического изучения. Коэффициент эгоцентрической речи резко падает на границе школьного возраста (с 0,50 до 0,25). Это указывает, что именно в эту пору совершается переход внешней речи во внутреннюю.

Нетрудно заметить, что три главнейших этапа в развитии мышления и речи, как они нами намечены, вполне отвечают трем основным стадиям культурного развития, как они последовательно проявляются в эксперименте. Доречевое мышление отвечает в этой схеме первой стадии натурального или примитивного поведения. «Величайшее открытие в жизни ребенка»,—как указали Бюлер и Кофка, представляет полную параллель с изобретением орудий, следовательно, соответствует третьей стадии нашей схемы. Наконец, переход внешней речи во внутреннюю, эгоцентризм в детской речи, составляет переход из третьей в четвертую стадию, означающий превращение внешней деятельности во внутреннюю.

5. МЕТОД.

Своеобразие культурного развития ребенка требует применения соответствующего метода исследования. Этот метод можно было бы условно назвать «инструментальным», так как он основан на раскрытии «инструментальной функции» культурных знаков в поведении и его развитии.

В плане экспериментального исследования этот метод опирается на функциональную методику двойной стимуляции, сущность которой сводится к организации поведения ребенка при помощи двух рядов стимулов, из которых каждый имеет различное «функциональное значение» в поведении. При этом неперменным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является «инструментальное употребление» одного ряда стимулов, т. е. использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения той или иной психологической операции.

Есть основание полагать, что изобретение и употребление этих знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо задачи, стоящей перед ребенком, с психологической точки зрения представляют структуру поведения, сходную с изобретением и употреблением орудий.

Внутри общего отношения стимул—реакция, лежащего в основе обычной методики психологического эксперимента, следует еще, с точки зрения развитых здесь мыслей, раз-

личать двоякую функцию, выполняемую стимулом по отношению к поведению. Стимул может играть в одном случае роль объекта, на который направлен акт поведения, разрешающий ту или иную задачу, стоящую перед ребенком (запомнить, сравнить, выбрать, оценить, взвесить что-либо); в другом случае—роль средства, при помощи которого мы направляем и осуществляем необходимые для разрешения задачи психологические операции (запоминания, сравнения, выбора и т. п.). В обоих этих случаях функциональное отношение между актом поведения и стимулом существенно разное. В обоих случаях стимул совершенно поразному, совершенно своеобразным способом определяет, обуславливает и организует наше поведение. Своеобразием психологической ситуации, создаваемой в наших экспериментах, является одновременное наличие стимулов обоого порядка, из которых каждый играет качественно и функционально иную роль.

Выраженное в наиболее общей форме основное допущение, лежащее в основе этого метода, гласит: ребенок в овладении собой (своим поведением) идет в общем тем же путем, что и в овладении внешней природой, т. е. извне. Человек овладевает собой как одной из сил природы, извне—при помощи особой культурной техники знаков. Положение Бекона о руке и интеллекте могло бы служить девизом всех подобных исследований:

Nec manus nuda, nec intellectus sibi permis sus multum valet; instrumentis et auxiliis res perficitur.

Этот метод, по самому своему существу, является методом историко-генетическим. В исследование он вносит историческую точку зрения: «поведение может быть понято только как история поведения» (Блонский). Это положение является исходной точкой всего метода.

Применение этого метода возможно в плане: а) анализа состава культурного ~~состава~~ приема поведения, в) структуры этого приема как целого и как функционального единства всех входящих в его состав процессов, с) психогенеза культурного поведения ребенка. Метод этот является не только ключом к пониманию высших, возникающих в процессе культурного развития форм поведения ребенка, но и путем к практическому овладению ими в воспитании и школьном обучении.

Этот метод опирается, как на свою основу, на естественнонаучные методы изучения поведения, в частности—на метод условных рефлексов. Своеобразие его заключается в изучении сложных функциональных структур поведения и их специфических закономерностей. Объективность—вот что роднит его с естественно-научными методами изучения поведения. В исследовании он пользуется объективными средствами психологического эксперимента. При исследовании высших функций поведения, складывающихся из сложных внутренних процессов, этот метод пытается экспериментально вызвать самый процесс образования высших форм поведения, вместо того, чтобы изучать сложившуюся уже функцию в ее развитом виде. При этом особенно благоприятной для изучения оказывается третья стадия—внешнего культурного приема поведения.

Связывая сложную внутреннюю деятельность с деятельностью внешней, заставляя, например, ребенка при запоминании выбирать и раскладывать карточки, при образовании понятий—передвигать и распределять фигуры и пр., мы создаем внешний, объективный ряд реакций, функционально связанный с внутренней деятельностью и служащий отправной точкой для объективного исследования. Мы поступаем при этом так, как—допустим сравнение—поступил бы тот, кто хотел бы проследить путь, который проходит рыба в глубине от той точки, где она погружается в воду, до той, где она снова всплывает на поверхность. Мы набрасываем веревочную петлю на рыбу и по движению того конца веревки, который мы держим в руках, стараемся восстановить кривую этого пути. В наших экспериментах мы также все время стараемся держать в своих руках внешнюю нить от внутреннего процесса.

Примерами применения этого метода могут служить произведенные автором и по его почину экспериментальные исследования памяти, счета, образования понятий и др.—высших функций поведения у детей. Эти исследования мы надеемся опубликовать особо. Здесь мы хотели только в самом сжатом очерке представить проблему культурного развития ребенка.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ МЕТОД В ПЕДОЛОГИИ.

1. В процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и способы культурного мышления, приемы и формы культурного поведения. В основе этих приемов лежит функциональное употребление известных культурных знаков.

2. Можно предположить, что именно этот процесс лежит в основе культурного развития ребенка и культурного совершенствования его функций. Наряду с физиологическим и интеллектуальным возрастом в педологии следует различать еще культурный возраст ребенка.

3. Применение инструментального метода возможно в плане: а) анализа состава культурного приема поведения, в) структуры этого акта, как целого и как функционального единства всех входящих в его состав процессов, с) психогенеза культурного поведения ребенка.

4. Инструментальный метод есть способ исследования поведения и его развития при помощи раскрытия инструментальной функции культурных знаков в поведении человека.

5. Инструментальный метод опирается в исследовании на *„функциональную методичку двойной стимуляции“*, сущность которой заключается в организации поведения ребенка при помощи двух

рядов стимулов, из которых каждый имеет различное „функциональное значение“ в поведении. При этом непременным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является инструментальное употребление одного ряда стимулов, то-есть использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения тех или иных психологических операций.

6. Этот метод, по самому существу, является методом историко-генетическим. В исследовании он пользуется объективными средствами изучения поведения и его развития. Метод этот является не только ключом к пониманию высших, возникающих в процессе культурного развития форм поведения ребенка, но и путем к практическому овладению ими в воспитании и школьном обучении.

7. Примерами применения инструментального метода могут служить произведенные автором и по его почину экспериментальные исследования процессов запоминания, образования понятий, счета и других высших функций поведения у детей школьного возраста.

А. Р. Лурия.

К МЕТОДИКЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.

1. Развитие современного ребенка идет не только по пути роста и созревания (развитие естественных процессов), но и по пути выработки новых приемов и форм поведения, которые в противоположность „естественным“ могут оцениваться как „искусственные“, „культурные“ и которые создают мощное продвижение вперед в функциональных проявлениях ребенка („фикция развития“).

2. Методика инструментально-психологического исследования дает возможность:

а) воспитывая в ребенке соответствующие приемы деятельности, наблюдать быстрое повышение ее продуктивности, и

б) ставя ребенка в трудные или специфичные условия, — наблюдать своеобразные формы возникающих у него для облегчения данной деятельности приемов.

Анализ обоих моментов открывает возможность детально изучить пути культурного развития ребенка.

3. Применение инструментальной методики в изучении процессов запоминания и простейших интеллектуальных операций показывает характерные черты в культурном развитии этих функций. Иллюстрации: а) Опыты с инструментальным запоминанием числового и словесного ряда.

б) Опыты с функциональным влиянием формы на счетные процессы.

4. Инструментально-психологическое исследование указывает на огромную динамичность созданных в процессе культурного развития форм поведения ребенка.

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.

1. Развитие высших форм поведения в детском возрасте.

Л. С. Выготский.

1. Высшие формы поведения, являющиеся продуктом исторической эволюции, складывается в процессе культурного развития ребенка.

2. Развитие речи является одним из центральных процессов всей истории культурного развития ребенка и обнаруживает главные типические закономерности, лежащие в основе высших форм поведения.

3. Экспериментальное исследование показало, что речь, вовлекаясь в процессы наглядного мышления и восприятия в раннем возрасте, перестраивает эти процессы, трансформируя их структуру и воссоздавая их на новой основе. То же исследование показывает, что процессы развития мышления и речи в раннем возрасте не идут параллельно.

4. Экспериментальное исследование показало, что речь, вовлекаясь в самые различные занятия ребенка, вначале сопровождает и отражает главные моменты и результат деятельности и в силу этого позже организует и планирует данный процесс поведения в целом или его отдельные моменты.

5. Экспериментальное исследование показало, что речь, вовлекаясь в процессы практически-действенного мышления в раннем возрасте, коренным образом реорганизует эти процессы, приводя к образованию плана и намерения в поведении ребенка.

6. Самые ранние формы детского труда стоят в генетическом, структурном и функциональном отношении наиболее близко к этим первичным процессам практического мышления, связанного с речевой формулировкой плана и намерения.

7. Основное изменение функции речи в общей системе поведения, наблюдаемое в развитии ребенка (переход от внешней к внутренней речи) вскрывает основной закон, лежащий в основе всей истории культурного развития ребенка или социогенеза высших форм поведения.

II. Функция знака в развитии поведения ребенка.

А. Р. Лурия.

1. Развитие ребенка идет не только по пути постепенного обогащения навыков или по пути созревания отдельных функций. Принципиально важное в развитии ребенка заключается в том, что на определенной ступени он начинает употреблять орудия, с помощью которых он воздействует на внешнюю среду; с другой стороны — на известной ступени он начинает применять систему внешних знаков, с помощью которых заставляет среду воздействовать на себя. Этим он создает новые, социальные механизмы поведения, которые, включая в процесс активности внешние — лежащие вне организма средства, позволяют ему пойти по линии культурного овладения своим поведением и преодолеть его натуральные возможности.

2. Дальнейшее развитие применения внешних знаков, как средств поведения — создает культурные формы поведения — принципиально отличные от всяких натуральных форм поведения.

3. Экспериментально-генетический метод позволяет изучить изменения, появившиеся в структуре психологической операции, когда она из непосредственной, натуральной превращается в опосредствованную, культурную.

На примере примитивного письма мы видим, как применение знаков перестраивает структуру восприятий ребенка, создает активную организацию его внимания и, заменяя мнемические процессы мнемотехническими, — преодолевает натуральные возможности ребенка, эмансипируя их от непосредственного утешающего влияния времени.

4. Применение культурных приемов, играет решающую роль в развитии каждого процесса детского поведения.

На примере развития счетных операций ребенка мы видим, что внешне-однородный процесс на самом деле является процессом революционной смены качественно новых механизмов, в развитии которых

нужно выделить постоянно наличное: 1) торможение и разрушение натуральных или примитивных установок и 2) смену культурных приемов поведения.

5. Всякое воздействие на ребенка должно учитывать этот основанный на внутренних противоречиях характер его развития; педагогика должна исходить из необходимости разрушения примитивных форм детского поведения и замене их качественно-новыми, культурно-психологическими механизмами.

Задача воспитания должна сводиться не только к обогащению ребенка новыми связями и навыками, но и воспитанию культурных форм и приемов поведения.

III. Развитие внутренней структуры высшего поведения.

А. Н. Леонтьев.

1. Обращение ребенка в процессе своего культурного развития к употреблению внешних стимулов-средств, организующих его поведение, связано с изменением структуры самого этого поведения; первоначально натуральное, оно превращается под влиянием социального опыта — в сложное опосредствованное поведение.

2. Такое опосредствованное поведение, опирающееся на два ряда стимулов, может идти в своем дальнейшем развитии по двум основным линиям: по линии усложнения и усовершенствования стимулов-средств, остающихся в форме действующих извне раздражителей, и по линии превращения их в средства внутренние (процесс «вращения» внешних стимулов-средств).

3. Данные экспериментального исследования развития памяти, проведенного на массовом дифференциально-возрастном материале и на материале взрослых испытуемых, принадлежавших к различным культурным уровням, равно как и данные исследования внимания и, наконец, данные опыта воспитания высших форм запоминания у умственно-отсталых детей, позволяют сформулировать основной принцип развития высших форм поведения.

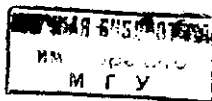
4. Изучая в параллельных сериях опытов запоминание слов без помощи внешних вспомогательных средств и запоминание, опирающееся на внешние вспомогательные стимулы-средства, мы констатируем, что у испытуемых стоящих на наиболее низком уровне психологического развития введение в операцию запоминания второго рода стимулов-средств не увеличивает сколько-нибудь значительно эффективность их запоминания; на следующем этапе развития обращение к употреблению внешних средств энергично повышает эффективность запоминания испытуемых, и показатели соответствующих серий резко расходятся между собой; наконец у испытуемых, принадлежащих к высшим группам, показатели обеих серий вновь tendируют к сближению, но уже на новой и высшей основе (принцип «Параллелограмма развития»).

5. В основе этой последней высшей ступени развития запоминания (и внимания) лежит процесс эмансипации от внешних стимулов-средств: запоминание испытуемых и при условии отсутствия внешних средств остается опосредствованным, в той одной разнице, что оно уже опирается не на систему внешних, а на систему внутренних знаков, которую испытуемые таким образом воссоздают в новой форме из элементов своего прежнего опыта.

6. Это положение, установленное в эксперименте, вскрывает истинную структуру высших форм поведения человека (высших форм запоминания, внимания) и указывает пути их дальнейшего изучения.



Заказ № 60.



72 × 105 — 11 л. П. 20. Гиз № 37884/М.

Ленинградский Областной № 54735.

Тираж 1000.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

О МЕТОДАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОНЯТИЙ¹

Л. С. Сахаров² (Москва)

Метод определения и его значение для изучения детских понятий

Одной из проблем, при разрешении которых „функциональная методика двойной стимуляции“ получила наиболее четкое оформление в эксперименте, является проблема образования понятий у детей. Для того, чтоб представить себе значение этого экспериментального метода в области исследования детских понятий, следует рассмотреть его на фоне других методов, применявшихся при разработке этой проблемы. Психология детских понятий полна не только глубокого теоретического интереса, но имеет и несомненное прикладное психологическое значение, поскольку запас понятий, характер этих понятий, способ их употребления — стоят в несомненной связи с высотой интеллектуального развития ребенка и являются до известной степени ее показателями. Неудивительно поэтому, что в существующих системах тестов тесты на понятия занимают почетное место, и их диагностическая ценность получила широкое признание.

Из различных методов исследования детских понятий более всего известен метод определения. Он-то и получил широкий доступ в различные системы тестов для измерения умственной одаренности. В качестве некоторых видоизменений метода определения существуют следующие приемы исследования детских понятий: экспериментатор перечисляет признаки, входящие в содержание понятия, и требует от ребенка назвать понятие, или же перечисляется ряд понятий, и ребе-

¹ Доклад в исследовательски-методологической секции Педологического съезда в Москве — 1 января 1928 г.

² Скончался 10 Мая 1928 г.

нок должен привести объединяющее их родовое понятие. Как в первом, так и во втором случае избран индуктивный путь — от признаков к предмету, от вида к роду. Однако идут и дедуктивным путем, дают родовое понятие и требуют назвать входящие в его состав виды: предлагают по родовому понятию и отличительному признаку (*differentia specifica*) назвать соответствующий вид, спрашивают о том, каковы различия между видами одного рода или между видом и родом. Все эти приемы дополняют метод определения. Так как они предъявляют к ребенку меньшие требования, то они применяются в некоторых случаях, напр. когда налицо известные дефекты словесного выражения, с большим успехом, чем прямое определение.

Метод определения применялся не только в качестве теста для измерения умственной одаренности (Бине, Робертс и другими авторами вариантов метрической скалы Грегором, Ролоффом и др.), но и был использован в экспериментальных исследованиях, специально посвященных проблеме детских понятий (Пельман, Энг). Какое же место занимает метод определения и все близкие к нему приемы в ряду других методов исследования детских понятий? Они относятся к числу так называемых косвенных методов изучения понятий (Мёде).

Косвенные методы имеют дело с уже наличным запасом детских понятий. Характер этого запаса подвергается исследованию. Не процесс возникновения новых понятий у ребенка является целью исследования, а качественные особенности уже имеющихся понятий. Но и эти качественные особенности изучаются далеко не полно и пожалуй не с самой важной их стороны. Метод определения не дает возможности выяснить, как пользуется ребенок понятиями при решении тех или иных жизненных задач. Ведь показателем того, каковы качественные особенности понятия, является в данном случае не практическое использование ребенком этого понятия при реакциях его на объекты окружающего мира, а словесная характеристика содержания или объема понятия, которую мы получаем у ребенка в условиях эксперимента или теста. Однако этот показатель не только неполон, он и не однозначен.

Одно и то же определение понятия у двух ребят может иметь в корне различное значение. В одном случае оно является механической репродукцией запечатлевшейся, но не проработанной формулы. Ребенок просто по памяти повторяет то, что он слышал. В другом случае определение является результатом активной деятельности, настойчивой логической работы. Вот почему немецкие психологи говорят о *Scheinebegriffe* и *echte Begriffe* (квази-понятия и истинные понятия). Предлагались различные советы, как бороться с неоднозначностью результатов метода определения. Так прежде всего указывалось, что задаваемые вопросы не должны предполагать какое-ни-

будь специальное знание, ибо тогда мы часто будем иметь дело с простым повторением того, что написано в книгах.

Всем однако известно, как трудно избежать этого момента. Далее указывался специальный дифференциальный признак активной деятельности определения — а именно — изумление, замешательство ребенка после получения задачи. Однако, даже если бы удалось найти такой критерий, достаточно объективный и практически приложимый, трудности не были бы исчерпаны. Далее сообщение результатов логической работы происходит через посредство языка. Формула определения состоит из ряда слов, за которыми должны скрываться определенные понятия. Между тем мы знаем, что, овладевая языком, ребенок перенимает множество слов, причем содержание этих слов он усваивает часто в крайне несовершенной, рудиментарной форме. Значение слов иногда остается для него скрытым или по крайней мере достаточно неопределенным. Все это конечно способно лишь усилить неоднозначность результатов эксперимента.

Что вкладывает тот или иной ребенок в слова, из которых состоит данное им определение понятия? Этот вопрос так и остается открытым. Поэтому напр. Линдвортский считает необходимым, чтоб экспериментатор проводил работу индивидуально с каждым отдельным ребенком и выяснял с помощью специальных вопросов, что разумеет ребенок под словами, которыми он пользуется для определения понятия. „Массовые испытания помогут мало — говорит Линдвортский — если не установлено значение и ценность каждого отдельного случая“. Надо ли упоминать, что в производившихся до сих пор массовых работах по методу определения это правило большей частью не выполнялось.

Экспериментальное изучение процессов абстракции у детей

Итак, основным недостатком метода определения является то, что он совершенно не учитывает процесса возникновения понятий у ребенка и имеет дело с готовыми понятиями; при чем и последние изучаются лишь с одной и притом не самой важной стороны, а также в условиях, ставящих под вопрос однозначность получаемых результатов. Причина этого недостатка лежит в условиях самого эксперимента, проводимого методом определения.

Раздражителями, стимулирующими поведение ребенка в эксперименте, являются слова, которые выражают соответствующие понятия, т. е. представляют определенные группы признаков, общих различным предметам и абстрагированных от них. Сами эти предметы в качестве раздражителей в эксперимент не вступают. Реакции ребенка

опять-таки ограничиваются „речевым представительством“ соответствующих признаков. Между тем в центре психологического интереса при изучении понятий и в частности детских понятий стоит проблема генерализованной реакции на стимулы окружающего мира и прежде всего проблема генеза этой реакции.¹ Как из условных реакций на отдельные ситуации вырабатывается типическая, понятиеобразная реакция на целый ряд ситуаций, сходных между собой в каком-нибудь признаке, какие факторы при этом играют роль, какие психофизиологические процессы имеют здесь место? Наконец, если „понятиеобразная“ реакция ребенком уже выработана, то каковы ее особенности в действии? — Вот те кардинальной важности вопросы, которые методом определения почти не затрагиваются. Поэтому значительно больший интерес представляет вторая группа методов, так называемые прямые методы исследования понятий, непосредственно изучающие процессы, которые лежат в основе образования понятий.

Здесь на первом месте стоят экспериментальные методы исследования процессов абстракции у детей. Поскольку наш доклад касается только методов исследования, мы оставляем в стороне все, что касается определения абстракции, существующих по этому вопросу теорий и т. д. В опытах над абстракцией испытуемому предъявляется одновременно или последовательно множество впечатлений. Некоторые элементы этого множества повторяются. Испытуемый по инструкции или без нее выделяет сходные элементы из общей массы впечатлений, положительно абстрагирует их. Скорость и правильность выполнения инструкции служат показателями высоты развития процессов абстракции у испытуемого. Опыты по исследованию процессов абстракции разбиваются на две группы в зависимости от того, каковы общие повторяющиеся впечатления, которые должны быть положительно абстрагированы испытуемым. В одном случае они могут быть сравнительно самостоятельными объектами, в другом несамостоятельными признаками, общими ряду объектов, напр. цветом, формой и т. д. Образцом исследований этого рода являются исследования Коха, Габриха и Кюнбург над нормальными детьми, а также Гефлера над глухонемыми. Эти четыре автора перенесли в область детской психологии методику исследования абстракции, примененную впервые на взрослых Грюнбаумом. Сущность ее в основных чертах сво-

¹ В настоящем докладе мы употребляем термин „понятие“ в том традиционном смысле, в котором он применяется в экспериментальной психологии, унаследовавшей от формальной логики определение этого термина. Понятие в этом смысле (общее представление, значение слова) не является понятием для диалектической логики, однако генетически связано с этим последним, являясь определенной ступенью в его развитии и построении.

дится к следующему. Ребенку предъявляется с помощью проекционного фонаря или экспозиционного аппарата группа бессмысленных фигурок, разделенная чертой на две подгруппы. В наиболее легком случае в каждую подгруппу входят по две фигурки, затем есть подгруппы по 3, по 4, по 5 и по 6 фигурок каждая. Одна фигурка в обеих подгруппах повторяется, все остальные различные. Время экспозиции 3 секунды. Задача, которую получает ребенок, сводится к тому, чтоб найти одинаковую фигурку в обеих подгруппах, указать затем на пустой схеме место, которое она занимала, и отыскать ее на контрольной ленте среди 20—25 других фигурок. Опыты эти показали, что способность к абстракции растет вместе с возрастом и стоит в связи с одаренностью, причем чем труднее задача (т. е. чем большее число фигур в группе), тем более сказывается превосходство одаренных детей.

Элиасберг в своей работе о психологии и патологии абстракции подверг методику Коха, Габриха и Кюнбурга серьезной критике. Он указал на то, что эти эксперименты требуют от детей помимо процессов абстракции совершения ряда операций постороннего порядка, напр. выискивания двух сходных фигурок, запоминания их, узнавания их в ряду многих других, локализации в определенном месте листа и т. д. Успешное или неуспешное выполнение этих операций, существенно отражаясь на исходе эксперимента, делает полученные результаты недостаточно показательными в смысле характеристики именно процессов абстракции. Гефлер, с другой стороны, доказал, что при этих опытах дети, обладающие зрительным типом представлений, находятся в исключительно благоприятных условиях и оказываются впереди более одаренных ребят — представителей другого типа. С точки зрения исследования процессов образования понятий у детей самый существенный недостаток этой методики лежит в другой ее особенности. Однако этот недостаток присущ и остальным методам исследования абстракции у детей. Поэтому остановимся кратко и на этих методах.

В качестве примера экспериментов, в которых положительно абстрагируются не сравнительно самостоятельные объекты (напр. отдельные фигурки), а несамостоятельные признаки предметов — цвет, форма и т. д. — приведем опыты Каца. Кац показывал детям дошкольного возраста простую геометрическую фигуру — напр. треугольник красного цвета — и предлагал отобрать из группы лежащих на столе фигур точно такую же, как показанный образец. Задача — явно невыполнимая, так как среди лежавших на столе фигур одни оказывались сходными с образцом по форме, но различными по цвету, а другие — наоборот — одинаковыми по цвету, но различными по форме. Кац ставил своей задачей выяснить, могут ли дошкольники вообще положительно абстрагировать, т. е. выявить устойчивую по-

ложительную реакцию на какой-нибудь признак, встречающийся в комбинации с другими признаками. Инструкция в опытах Каца требует от ребенка реакции на полное сходство. Однако такая реакция в условиях эксперимента невозможна. Что же будет делать ребенок? Будет ли он действовать совершенно случайно или выявит устойчивую реакцию на один определенный признак, и на какой именно: цвет или форму. Таким образом основным свойством методики Каца является то, что ребенку предоставлено самому выбирать направление абстракции, если он вообще способен таковую произвести. Оказалось, что в большинстве случаев дети выбирали фигурки, сходные с образцом по цвету. Напр., если экспериментатор показывал красный треугольник, а на столе лежали три красных круга и три белых треугольника, то дети почти неизменно выбирали красные круги. Отсюда Кац сделал вывод, что дошкольники обладают способностью выделять определенный признак, общий ряду предметов, и реагировать на него (*teilhaltliche Beachtung*), причем цвет на детей в возрасте 2,9—5 лет действует сильнее, чем форма. В опытах, в которых отпадает конкуренция цвета, дети положительно абстрагируют форму.

Методика Каца в связи с некоторыми сомнениями, вызванными его опытами, была проверена (в 1924) Тобие в массовом исследовании, охватившем около тысячи детей. Тобие устанавливает в развитии ребенка три фазы. Первая фаза до 3,8 лет характеризуется тем, что установка на цвет или форму зависит от навязчивости (*Aufdringlichkeit*) того или иного из этих признаков в данной ситуации, а не от центральных условий. Это так называемая зона внушаемости (*Zone der Suggestibilität*). Затем следует зона цвета (от 3,9 до 5,1 года), когда ребенок вследствие конституциональных причин установлен на цвет. В последние месяцы этой зоны совершается переход к установке на форму. С 5,2 лет начинается новая зона, в которой господствует установка на форму, причем в дальнейшем возникает способность положительно абстрагировать в обоих направлениях.

Можно было бы привести еще один тип методики исследования процессов абстракции у детей. Это методика Элиасберга, примененная им главным образом в опытах с дошкольниками. Опыты протекают следующим образом. Заготавливаются листки тонкого картона размером 4×10 см разного цвета: зеленого, красного, синего и желтого цвета. Листки эти изгибаются дугой, и во внутренней части половины листков каждого цвета приклеиваются маленькие папироски. При рассматривании листков сверху нельзя узнать, к каким из них приклеены папироски; для этого их надо перевернуть. В каждом опыте применяются листки двух цветов. При чем листки одного цвета берутся с папиросами, а другого — без них. Напр., на стол кладутся в беспорядке 5 желтых листков с папиросками и 5 синих листков без них.

Экспериментатор дает ребенку два запасных листка: один желтый — с папироской, другой синий — без нее и велит перевернуть оба листка. Потом забирает их у ребенка и прячет. Затем экспериментатор указывает жестом на листки, разложенные на столе, и говорит: „Ну, посмотри сюда“. Ребенок начинает играть с листками, переворачивает и перекладывает их с места на место, высказывает свои мысли, задает вопросы. Наконец он дает понять, что ему больше нечего делать. Некоторым детям, которые с самого начала не знают, что им делать, и не проявляют никакой активности, экспериментатор дает понять, что они должны отложить в сторону листки с папиросами. Затем ребенка отводят в сторону и за это время часть бумажек или все они заменяются другими. Напр., синие листки без папирос заменяются листками нового цвета также без папирос. Положительный цвет остается тем же (желтый), а отрицательный (синий) заменяется новым. В другом случае изменяется положительный цвет. В третьем — положительный и отрицательный цвет меняются местами, в четвертом происходит полная замена одной пары цветов другой парой и т. д. Одно из наиболее интересных изменений состоит в том, что один или два листка положительного цвета заменяются одним или двумя листками того же цвета, но без папирос. Это так называемый *Störungsversuch* — нарушающий закономерность связи двух признаков (цвета и наличия папиросы). Когда одно из указанных изменений произведено, ребенка вновь подводят к столу и дают ему свободу возиться с листками, протоколируя все его действия и слова. Затем опять делают перерыв, производят новое изменение и т. д. Мы видим таким образом, что в опытах Элиасберга поведение испытуемого не стоит под знаком выполнения определенной задачи. Элиасберг исследует естественные спонтанные процессы абстракции у детей (*aufgabefreie natürliche Beachtungsvorgänge*). Единственное побуждение, которое ребенок получает от экспериментатора и из всей ситуации — это выискивать листки с папиросами. Элиасберга интересует, как скоро и каким путем ребенок приходит к пониманию связи, существующей между окраской листков и наличием или отсутствием под ними папирос. Все те изменения, которые производятся с материалом во время опыта, служат для того, чтоб добиться у ребенка чисто абстрактного понимания этой связи: „из двух любых цветов только один имеет данный признак (папиросу)“.

Элиасберг указывает, что во всех предшествовавших исследованиях абстракции у детей абстракция оказывалась слишком тесно связанной, ограниченной чувственным материалом. Абстракция не выводила за пределы конкретного: в конце концов Кох, Габрих, Кюнбург и Кац требовали от ребенка восприятия отношений сходства между конкретными не вычлененными из чувственной оправы

признаками предметов. Исследование Элиасберга впервые ставит вопрос, имеют ли место в естественном поведении дошкольника такие процессы абстракции, которые приводят к выработке общих, генерализованных реакций не только на известные сходные между собой чувственные раздражители, но и на совершенно формальное соотношение между любыми раздражителями, независимо от их чувственного характера.

Мы рассмотрели основные методы исследования процессов абстракции у детей. Всякому, кто подходит к этим методам, исходя из проблемы образования понятий, не может не броситься в глаза одно их общее свойство. Это именно то, что процессы абстракции изучаются в экспериментальной обстановке, по существу чуждой естественным условиям, в которых эти же самые процессы ведут к образованию понятий. При образовании понятий абстракция направляется и руководится словом. Продукты абстракции вступают благодаря этому в тесную связь со словом, и возникает понятие, как значение слова. Между тем методика Коха, Габриха, Кюнбург, Каца и Элиасберга отличается тем, что процессы абстракции изучаются в обстановке, исключающей учет функциональной роли слова — важнейшего фактора образования понятий.

В самом деле, во всех этих экспериментах роль слова, как фактора, организующего и направляющего процессы абстракции, сведена к минимуму. В методике Элиасберга слово не детерминирует даже конечной цели, к которой должен стремиться ребенок, ибо вообще такой цели в этих экспериментах нет. Один из основных выводов Каца гласит, что независимо от того, ставил ли он ребенку задачу найти фигуры точно такие же, как образец, или, наоборот, совсем другие, ребенок вел себя одинаковым образом, выбирая фигуры, сходные с образцом по цвету. Таким образом, благодаря недостаточному развитию у дошкольника понимания речи, инструкция, так сказать, только пускает процесс в ход, не детерминируя ни его направленности, ни отдельных стадий. Поведение ребенка стимулируется исключительно рядом предметных раздражителей. Раздражители словесные или вообще отсутствуют, или по крайней мере не оказывают влияния на реакции ребенка, направленные на предметные раздражители. В опытах Коха, Габриха, Кюнбург направление абстракции детерминируется инструкцией — выискивать сходные фигурки; но детерминируется именно так, как во всяком эксперименте, где испытуемому через посредство инструкции ставится та или иная задача. С помощью слов испытуемый получает самую задачу абстрагировать из данного множества сходные элементы; но с того момента, как он приступил к выполнению этой задачи, его действия определяются исключительно логикой того предметного мира, с которым он имеет дело. Уклонения

от этой логики являются показателями дефектности, неуспешности психологических операций ребенка. Слово не руководит психологическими операциями, поэтому полученный продукт не образует понятия. Мы не говорим уже о том, что примененная этими тремя авторами методика Грюнбаума основана на абстракции сравнительно самостоятельных элементов множества, а не несамостоятельных признаков, общих ряду предметов. Это также лишает ее ценности для исследования процессов образования понятий, поскольку в содержание последних входят как раз несамостоятельные признаки.

Итак, если метод определения не идет дальше слов, которые участвуют в процессе образования понятий, то метод исследования абстракции ограничивается исключительно предметами, на основе которых образуется понятие, не учитывая, что понятие возникает лишь в том случае, если психологические операции ребенка, направленные на предметы, руководятся словом, т. е. если ребенок использует слово, как средство направления в ту или иную сторону своих процессов абстракции. „Слово без чувственного материала — и чувственный материал без слова“ — так в краткой формуле могут быть противопоставлены друг другу метод определения и метод изучения абстракции.

Тем более интересно, что все перечисленные выше работы по исследованию процессов абстракции у детей сталкиваются с фактом ближайшей зависимости высоты развития процессов абстракции от роли слова в поведении ребенка, от размеров его словесного багажа. Особенно важны в этом отношении данные о темпе развития процессов абстракции в связи с возрастом у нормальных и глухонемых детей (Габрих, Гефлер). У нормальных детей прогресс особенно интенсивен в первой половине школьного периода и значительно медленнее во второй половине, а у глухонемых — наоборот, при чем глухонемые, вначале сильно отстающие от нормальных детей, потом значительно их догоняют. По данным Линднера отсталость маленьких глухонемых в отношении процессов абстракции сочетается с их явным превосходством над нормальными детьми в области узнавания людей, в отношении запоминания бессмысленных фигур они едва отстают от нормальных детей, то же в области памяти на Schriftbilder. Наоборот, всюду, где речь идет не о простом запоминании, а о переработке данных чувственного опыта, о вычленении существенного, о восприятии и использовании отношений, об абстракции — глухонемой ребенок стоит значительно позади своего нормального сверстника. Что мы здесь имеем дело с заторможенным, замедленным развитием соответствующих функций благодаря глухоте и выпадению речи, явствует из того, что когда на 3—4 году обучения в школе глухонемые ребята обучаются речи, способность абстракции у них начинает резко повышаться, и расстояние между ними и нормальными детьми значительно

уменьшается. „С глухонемым ребенком, — говорит Гефлер — который к этому времени обучается в школе глухонемых речи, происходит духовный переворот, подобный тому, который совершается у слышащего 3—6-летнего ребенка. И там, и здесь открытие значения языка, открытие его функции называния (наименования) является источником кардинального изменения поведения ребенка. Спонтанные вопросы о названии предметов, о цели и причине вещей и процессов являются показателями того, что теперь маленький слышащий ребенок или глухонемой школьник начинают производить в окружающем их бесконечном многообразии среды расчленение и упорядочение, начинают познавать отношения и системы отношений и вырастают таким образом в мир понятий взрослого человека“. Интересные данные о роли языка в процессе абстракции принадлежат Декёдр и Беккинену (Descœudres, Beckinapp). Эти авторы наблюдали, что нормальным детям в возрасте 6—8 лет гораздо легче по данному им числительному представить себе соответствующее число предметов, чем назвать число предложенных им предметов. Значит, именно „речевой абстрактный символ, многократно и многообразно примененный, способствует процессу абстракции от бесконечного множества предметов счета к понятию числа“. „Язык толкает наше мышление на путь абстракции“ — говорит Линднер. Аналогичные данные мы встречаем у Элиасберга. Элиасберг в своем исследовании, о котором говорилось выше, получал различные результаты, в зависимости от того, к какой из трех групп принадлежал испытуемый. Первая группа — дети хорошо развитые вообще, а также в речевом отношении. Вторая группа — дети нормально развитые, но в речевом отношении отстающие; и наконец третья группа — дети слабо, плохо развитые вообще и в речевом отношении в частности. При этом оказалось, что дети второй группы, а именно нормально развитые, но в речевом отношении отстающие — с большим трудом, чем дети первой группы абстрагируют от чувственного опыта, обнаруживают большую связанность конкретными чувственными ситуациями.

Таким образом, воспитывающая, стимулирующая роль слова для процессов абстракции не подлежит никакому сомнению. Тем более интересным представляется изучение процессов абстракции при их протекании под непосредственным руководством слова. Этого однако не давали нам разобранные выше экспериментальные методы.

Методы экспериментального изучения процесса образования понятий у детей

Мы выяснили в общих чертах то ближайшее окружение, в котором возник и постепенно оформился метод двойной стимуляции в применении к изучению детских понятий. Краткая схематическая история

его сводится приблизительно к следующему. Истоки его мы находим в старой экспериментальной психологии. В 1912 г. вышла работа английского психолога-субъективиста Эвелинга (Aveling) — „О сознании общего и индивидуального“. Автор сам называет свою работу „вкладом в феноменологию процессов мышления“. И действительно, ее задача — изучение с феноменологической стороны процессов мышления. „Что дано в нашем сознании, когда мы мыслим об общем или об индивидуальном... когда мы мыслим „человек“... „этот человек“, „все люди“? — спрашивает автор. Сходная с этой постановка вопроса встречалась в эмпирической психологии задолго до Эвелинга. Одним из первых здесь должен быть назван Рибо с его „Анкетой об общих идеях“. Непосредственно перед Эвелингом психологи Вюрцбургской школы, используя метод самонаблюдения, пытались дать феноменологическую характеристику процессов мышления и в частности процессов переживания смысла слов, суждений, умозаключений и т. д. Но Эвелинг внес существенное изменение в методику эксперимента. Он предложил изучать переживания понятий, связанных не со словами родного языка, а с создаваемыми в эксперименте искусственными словами. Эвелинг показывал своим испытуемым серии картин. В каждую серию входило пять картин, изображавших какие-нибудь сходные между собой предметы, например: 5 разных фруктов, 5 различных цветов, 5 разных музыкальных инструментов, 5 птиц разных пород и т. д. Под каждым изображением стояло бессмысленное слово — одно для всех картин каждой серии. Например, все цветы имели надпись — „кумик“, все птицы — „тубен“, все фрукты — „дигеп“. В течение известного числа дней испытуемые заучивали значение бессмысленных слов, создавали ассоциации между этими словами и соответствующими им картинами. Делалось это следующим образом. Испытуемым предъявлялись в разбивку изображения из различных серий. Они должны были громко прочитывать бессмысленные слова и внимательно рассматривать в течение 10—15 сек. соответствующие изображения. Во второй половине каждого сеанса после 10-минутного перерыва экспериментатор называл бессмысленные слова, с которыми испытуемый имел дело в начале сеанса, в так называемый период обучения. Испытуемый должен был внимательно слушать и отвечать словом: „да“, как только в его сознании в той или иной форме всплывало значение услышанного экспериментального слова. Затем испытуемый давал подробное описание своих переживаний, основанное на самонаблюдении. Через 20 сеансов, когда ассоциации между бессмысленными словами и соответствующими предметами были более или менее закреплены, Эвелинг ставил опыты с „дополнением неоконченных суждений“. Эвелинг произносил неоконченные суждения, в которых экспериментальные слова играли роль подлежащих, ска-

зубные же должен был называть сам испытуемый. При этом экспериментальные слова имели то индивидуальное, то общее значение. Например, экспериментатор начинал так: „Все дигеп“... а испытуемый должен был закончить фразу. Или: „Ни один кумик не“... „Первый сораб... и т. д. Закончив фразу, испытуемый сообщал данные самонаблюдения. В чем же своеобразие методики Эвелинга? И в старых работах психологов эмпирической школы, посвященных проблеме переживания смысла слов, применялся тот же самый метод: экспериментатор предъявлял испытуемому слово-раздражитель, а последний должен был реагировать на него каким-нибудь словом, или же не реагировать никак, а по данному сигналу описать свои переживания, вызванные словом-раздражителем. Эвелинг целиком остался на почве самонаблюдения.

Что заставило его отказаться от слов родного языка в качестве раздражителей? Исключительно интересы самонаблюдения. Он надеялся таким образом избежать трудности, с которой постоянно сталкивается самонаблюдение. Именно трудности отделить переживания смысла слова от переживаний, связанных с восприятием самого слова, как слухового или зрительного раздражителя. Не успеваем мы услышать какое-нибудь слово родного языка, как его значение всплывает в нашей голове, так тесно оно с ним связано. Эвелинг пытался как-нибудь замедлить процесс перехода от переживаний словесной формы к переживанию смысла слова, введя новые слова, не так тесно слитые с соответствующими понятиями. Отсюда совершенно ясно, что Эвелинг не изучал процесса образования понятий, а только процессы переживания готовых, имевшихся у испытуемых понятий, какими являются понятия: фрукты, музыкальные инструменты и т. д.

Но вовлечение в эксперимент на ряду с изображением предметов также и относящихся к этим предметам слов и применение специальных экспериментальных слов — представляют собой ту часть методики Эвелинга, которой принадлежит будущее при исследовании процесса образования понятий, конечно, при отказе от чисто феноменологической, субъективной установки Эвелинга. Решительный шаг вперед представляет собой исследование Аха, основателя школы *Determinationspsychologie*. Его исследование опубликовано в книге „Об образовании понятий“, вышедшей в 1921 г. Ах проводил эксперименты не только со взрослыми, но и с детьми. Выработанный Ахом метод исследования понятий, так называемый *Suchmethode*, основан на следующих теоретических положениях, формулировка которых представляет несомненную заслугу Аха.

1. Нельзя ограничиться исследованием готовых понятий, важен процесс образования новых понятий.

2. Метод экспериментального исследования должен быть генети-

чески-синтетическим; в ходе эксперимента испытуемый должен постепенно приходить к построению нового понятия. Отсюда вытекает необходимость создания экспериментальных понятий с искусственной группировкой признаков, входящих в их содержание.

3. Необходимо исследовать процесс приобретения словом сигнификативного значения, процесс превращения слова в символ, в представителя предмета или группы сходных между собой предметов. Отсюда необходимость применения искусственных экспериментальных слов, вначале бессмысленных для испытуемого, но в ходе экспериментов приобретающих для него смысл.

4. Нельзя рассматривать понятия как замкнутые самодовлеющие образования и отвлекаться от той функции, которую они играют в цепи психических процессов. Для образования понятий недостаточно наличия объективных условий — т. е. ряда предметов, обладающих общими свойствами. Нельзя представлять себе человека в виде пассивной фотографической пластинки, на которую падают отображения предметов, усиливая друг друга в сходных частях и образуя понятие наподобие коллективной фотографии Гальтона. Образование понятий имеет и субъективные предпосылки, требуется наличие определенной (психологической) потребности, удовлетворение коей является функцией понятия. В мышлении и действовании выработка понятия играет роль средства для достижения известных целей. В методике исследования должен быть учтен этот функциональный момент, понятие надо изучать в его функциональной связи. Следует пойти по стопам Кёлера, который при исследовании интеллекта антропоидов ставил их в ситуации, разрешение коих было возможно лишь на основе употребления известных орудий, так что функциональное использование этих орудий являлось показателем высоты интеллектуального поведения животных. Подобным же образом в данном эксперименте испытуемый должен быть поставлен перед задачами, выполнение которых возможно лишь на основе выработки испытуемым определенных понятий; выработка же этих понятий предполагает использование в качестве средств решения задачи ряда бессмысленных словесных знаков, благодаря чему эти знаки приобретают определенный смысл для испытуемого.

Таковы основные положения, на которых базируется Suchmethode Аха.¹ Приступим к конкретному описанию методики, как она применялась к детям.

В качестве опытного материала используется коллекция геометри-

¹ В исследовании Н. Аха наряду с этим методом применен еще один метод исследования понятий, т. наз. Verständigungsmethode (метод сообщения), в основе которого лежит выработка понятия с помощью нового функционального момента: слово, служа средством взаимного объяснения, сообщения, приобретает значение, становясь носителем понятия.

ческих тел, сделанных из картона. Общее количество их 48—12 красных, 12 синих, 12 желтых и 12 зеленых. Внутри 12 тел каждого цвета мы имеем деление по размеру, по весу и по форме. 6 тел каждого цвета — большие и 6 — маленькие. 6 больших тел по форме делятся на 2 совершенно одинаковых по внешности куба, две одинаковых пирамиды и два цилиндра. При чем один куб наполнен грузом — и потому тяжелый, другой легкий, одна пирамида тяжелая, другая легкая, то же в отношении цилиндров. Такое же деление проведено и для 6 маленьких тел каждого цвета: два куба, две пирамиды, два цилиндра; одно тело каждой формы тяжелое, другое легкое. Итак группа тел каждого цвета состоит из трех больших тяжелых, трех больших легких, трех маленьких тяжелых и трех маленьких легких тел.

Итак, мы видим, что коллекция тел строго симметрична. Опыты проходят через три фазы. Первая — период упражнения (ein Übungsperiode). Вторая — период поисков (Suchperiode) и третья — период испытания (Prüfungsperiode). Каждый сеанс начинается с периода обучения, упражнения; перед ребенком расставляются фигуры с прикрепленными к ним бумажками, на которых написаны экспериментальные слова. На всех больших тяжелых фигурах прикрепляются записки со словами „гацун“, на больших легких испытуемый видит слово „рас“, на маленьких тяжелых „таро“ и на маленьких легких „фал“. Вначале испытуемый имеет дело лишь с незначительным числом фигур. Затем с каждым новым сеансом число фигур растет и доходит до 48. В первый день опытов начинают только с 6 больших синих фигур. Они расставляются в так называемом нормальном порядке. В первом, ближайшем к испытуемому, ряду стоят тяжелые фигуры с надписью „гацун“. Слева находится куб, за ним следует пирамида и наконец справа цилиндр. Во втором ряду располагаются легкие фигуры с надписью „рас“, расставленные в том же порядке, так что легкий куб оказывается позади тяжелого, и т. д. При рассматривании на глаз фигуры второго ряда ничем не отличаются от фигур, стоящих впереди.

Чтоб обнаружить разницу в весе, надо их поднять. Экспериментатор дает ребенку инструкцию поднимать слегка фигуры и при этом прочитывать громко, что на них написано. Сначала поднимается стоящий слева от испытуемого большой тяжелый куб, затем легкий куб, который находится сзади него, потом тяжелая пирамида, легкая пирамида и т. д. Эта процедура повторяется, как правило, три раза. Потом заставляют ребенка отвернуться и в это время производят перестановку какой-нибудь пары фигур. Тяжелую фигуру какой-нибудь формы вместе с ее надписью переносят во второй ряд, на место легкой, а эту последнюю ставят в первый ряд, туда, где стояла тяжелая. В результате „нормальный порядок“ (normale Ordnung) уступает место „измененному порядку“ (vertauschte Ordnung). Ребенок опять

в той же последовательности подымает фигуры и прочитывает, что на них написано.

После трех повторений производится новая перестановка фигур. Теперь они стоят вне всякой пространственной закономерности, в полном беспорядке (так наз. *bunte Ordnung*). Новых три упражнения, — затем 4-минутная пауза, во время которой экспериментатор снимает с фигур надписи, прячет их и передвигает фигуры в новый порядок, лишенный, как и перед этим, какой бы то ни было правильности. Период упражнения, состоящий из нормального, измененного и „пестрого“ порядка, кончился, начинается период поисков (*Suchperiode*). Ребенок получает инструкцию: „отыщи и отставь в сторону все фигуры, на которых раньше лежали бумажки с надписью „гаун“. Ты должен поднимать их“. Когда это поручение так или иначе выполнено, ребенка спрашивают, почему он думает, что на отставленных фигурах было написано „гаун“. Время, которое уходит на выполнение задачи, порядок выставки фигур и объяснения, даваемые ребенком, протоколируется. Если задача решена неправильно, то экспериментатор говорит: „ты ошибся“, не указывая, в чем состоит ошибка.

После первой задачи следует вторая, третья и четвертая. Ребенок должен ответить на вопрос, что осталось — что было написано на фигурах, которые остались. Если он работает неправильно или неуверенно, то после пятиминутного перерыва повторяют период упражнения с теми же фигурами и вновь заставляют его решать те же задачи.

Затем переходят к упражнению и решению задач на 6 маленьких фигурах — „таро“ и „фал“. Все происходит в том же порядке. В конце сеанса или в следующем сеансе, на другой день, испытуемому предъявляют сразу 12 синих фигур, расставленных в нормальном порядке — слева большие, справа маленькие. После трех упражнений фигуры переставляют в измененный порядок, затем в пестрый. В периоде поисков ребенок должен исполнить уже не две, а четыре задачи, а именно: отобрать фигуры, на которых было написано „гаун“, „таро“, „рас“, и сказать, что осталось. В последующих сеансах испытуемому, после предварительного упражнения, предъявляется сразу 24, 36 и 48 фигур, и ему приходится решать те же самые задачи, при чем решение каждой задачи требует выставки уже не 3, а 6 фигур, когда выставлены фигуры двух цветов, и общее количество их равно 24, 9 когда выставлены фигуры трех цветов, и 12 фигур. В самом деле, когда на столе 48 фигур, то тяжелых больших „гаун“ оказывается 12 — три синих, три красных, три зеленых и три желтых.

После 5—7 сеансов нормальный ребенок в большинстве случаев всецело овладевает поставленными задачами, абстрагируется от цвета и формы фигур и начинает включать в обоснования своего выбора именно те два признака фигур, которые входят в состав понятий — тяжесть

и величину. Время, уходящее на решение задач, значительно сокращается. Выискивая нужные фигуры, ребенок перестает действовать бессистемно и не тратит попусту лишних движений. В той или иной степени он начинает следовать определенному порядку (Ordnungsprinzipien), кладя в его основу, напр., принцип цвета или формы, т. е. ищет то, что ему нужно, сначала среди фигур одного цвета, потом переходит к фигурам другого цвета и т. д.; или же начинает с кубов, затем отбирает из пирамид и наконец из цилиндров. Для контроля полноты решения задачи (все ли отобрал) используется счет. Ознакомившись со строением коллекций, ребенок получает возможность при решении задач пользоваться умозаключениями. Так, напр., если большие легкие фигуры „рас“ — уже отобраны, то, получив задачу отобрать фигуры „гацун“, можно, не взвешивая, отодвигать в сторону оставшиеся большие фигуры, ибо в коллекции есть только два вида больших фигур, если „рас“ отобраны, то остались одни „гацун“. Конечно не все дети в равной степени вырабатывают такие вспомогательные приемы работы с понятиями. В связи с различиями в степени одаренности и в возрасте наблюдается большое разнообразие. Наконец, эксперимент вступает в последнюю фазу, в так наз. период проверки. Этот период необходим для установления того, приобрели ли раньше бессмысленные слова „гацун“, „рас“, „таро“ и „фал“ благодаря их функциональному употреблению определенный смысл для ребенка (Prüfungsperiode). Экспериментатор задает ряд вопросов: чем отличается „гацун“ от „рас“? Больше ли „гацун“, чем „таро“? „Таро“ тяжелее или легче, чем „фал“? Что это такое „рас“? Что это такое „таро“? и т. д. Ребенок, не видя фигур, отвечает на вопросы, при чем его ответы и время, потребовавшееся для ответов, протоколируются. Затем следует маселоновский опыт с образованием фраз. Напр., поручают ребенку составить фразу, в которую бы входили слова „рас“ и „гацун“. На этом эксперименты кончаются.

Мы видим таким образом, что в периоде проверки Ах применяет по отношению к вновь образовавшимся понятиям метод определения и близкие к нему приемы. Он требует или определения новых понятий или указания различий между ними. Если мы теперь посмотрим внимательно весь ход экспериментов, от начала до конца, то не трудно будет увидеть, что по числу признаков, которые должны быть положительно абстрагированы и связаны с экспериментальными словами, эксперименты проходят через две стадии. *Первая стадия (Stufe der Grundeigenschaft)* при работе только с 6 синими фигурами — сначала с большими, а затем с маленькими. В это время экспериментальное слово толкает испытуемого к положительной абстракции только одного признака — веса. Для того, чтобы из 6 больших фигур отобрать фигуры „гацун“ или „рас“, ребенок

должен знать, что „гацун“ написано на тяжелых, „рас“ на легких. Чтобы решить такие же задачи в отношении 6 маленьких фигур, он опять-таки должен учесть только то, что „таро“ написано на тяжелых, а „фал“ на легких. С того момента как ребенок оказывается сразу перед 12 фигурами, эксперименты вступают во вторую стадию — стадию первой дифференцировки. Объединение в один словесный ряд двух пар знаков — „гацун“ и „рас“, „таро“ и „фал“ толкает испытуемого к положительной абстракции еще одного признака — величины. Для полноценного решения задач испытуемый должен связать с каждым экспериментальным словом уже два признака — вес и величину: „гацун“ — это большие и тяжелые, „таро“ — маленькие и легкие и т. д. Это и является окончательным содержанием экспериментальных понятий. Однако по окончании первой серии экспериментов Ах обычно проводил по той же самой методике вторую серию, являющуюся как бы продолжением первой. Единственным ее отличием от первой является то, что в понятие включен еще один признак — цвета, а впоследствии и четвертый признак — формы. Вместо четырех понятий — „гацун“, „рас“, „таро“, „фал“ теперь вырабатывается 16, а именно — „Бу-гацун“ (большие тяжелые синие), „ге-гацун“ (большие тяжелые желтые), „ро-гацун“ (большие тяжелые красные) и „ню-гацун“ (большие тяжелые зеленые); затем „бу-рас“ (большие легкие синие), „ге-рас“ (большие легкие желтые) и т. д. По тому же самому принципу вместо одного „таро“ мы теперь имеем „бу-таро“, „ге-таро“, „ро-таро“ и „ню-таро“. Вместо „фал“ — „бу-фал“, „ге-фал“, „ро-фал“ и „ню-фал“. Сохраняя тот же самый предметный ряд, но обогащая и дифференцируя ряд знаков. Ах получал новое направление процессов абстракции и новые понятия.

Эту стадию опытов Ах называет стадией второй дифференциации. Первая дифференциация происходит еще в первой серии, когда к признаку веса прибавляется признак величины. Опыты заканчиваются третьей стадией дифференциации, когда, каждое из выработанных в предыдущей стадии 16 понятий дифференцируется на три новых понятий по признаку формы. Экспериментальные слова теперь уже не „бу-гацун“, „ро-гацун“ и т. д., а „бу-гацун I“ (что значит: большой, тяжелый, синий куб) „бу-гацун II“ (большая, тяжелая, синяя пирамида) „бу-гацун III“ (то же цилиндр), „ро-гацун I“, „ро-гацун II“, „ро-гацун III“ и т. п. В каждое понятие входит теперь 4 признака — величина, тяжесть, цвет и форма; и так как в коллекции фигур Ах нет хотя бы двух фигур, которые бы обладали одинаковой комбинацией этих четырех признаков, то продуктом 3 стадии дифференциации является 48 индивидуальных понятий. От стадии к стадии содержание понятия росло, а объем все уменьшался, пока не стал равным единице.

Такова методика Аха. Ах характеризует ее в краткой формуле следующим образом: „Испытуемый- получает задачи, которые он может решить только с помощью некоторых сначала бессмысленных знаков... Задачи эти могут быть правильно решены лишь на основе внимательного наблюдения (vorherige Beachtung) написанных на записках слов и признаков предметов, соотнесенных (zugeordnet) к этим словам... Знаки (слова) служили испытуемому в качестве средств для достижения известной цели, а именно для решения поставленных экспериментом задач, и благодаря тому, что они получили такое использование, они приобрели определенное значение. Они стали для испытуемого носителями понятий (Träger begrifflicher Inhalte). Испытуемый может применять эти полные теперь смысла знаки для высказываний об определенных обстоятельствах (Sachverhalte), и такие высказывания будут поняты экспериментатором“.

В связи с этой характеристикой следует пожалуй подчеркнуть, что естественно навязывающаяся аналогия между экспериментальными словами Аха и бессмысленными словами Эббинггауза для исследования памяти правильна лишь в одном отношении: и здесь и там мотивом для пользования бессмысленными слогами или словами являлось стремление к однозначности результатов экспериментов, к работе над материалом, который был бы независим от прошлого индивидуального опыта испытуемых. Однако во всем остальном мы видим полное различие. Бессмысленные слоги для исследования памяти в ходе экспериментов так и остаются безжизненными, бессмысленными слогами. В опытах же Аха (благодаря влиянию, которое оказала на него методика экспериментов Кёлера) бессмысленность слов играет роль чего-то, что должно быть устранено; против нее направлена вся аранжировка опыта, все усилия испытуемого и процесс эксперимента есть вместе с тем процесс превращения бессмысленного знака в осмысленное слово.

Ах ставил свои эксперименты почти исключительно на взрослых испытуемых. Для проверки применимости Suchmethode к детям он взял и четырех детей: 5, 6, 7 и 8 лет. Не умеющие читать пятилетка и шестилетка, подымая фигуры, повторяли вслед за экспериментатором соответствующие слова. Обнаружилась полная применимость методики к детям. Они образовывали понятия после значительно увеличенного по сравнению со взрослыми количества упражнений и поисков. Причем, в то время как семилетка и восьмилетка не только, в конце концов, научились правильно выбирать фигуры, но и в обоснование своего выбора стали приводить два существенных признака, образующих понятие, — для младших детей адекватное обоснование оказалось делом непосильным. Они продолжали и в стадии первой дифференциации давать объяснения, годные лишь для пер-

вичной стадии (*Stufe der Grundeigenschaft*), т. е. указывали на один признак фигур, именно, на вес.

Систематичность действий, пользование умозаключениями и счетом стоит у детей, как и следовало ожидать, значительно ниже, чем у взрослых; причем уже среди четырех испытуемых Аха наблюдались в этом отношении большие качественные различия: на ряду с полным отсутствием той или иной формы поведения, неумение провести ее до конца, использовать ее рационально.

Дальнейшее и значительно более широкое применение к детям методика Аха получила в руках Римата и Бахера, подвергшись, правда, некоторым изменениям.

Римат применил методику Аха к исследованию одаренности. Он стоит на той точке зрения, что нельзя приравнивать интеллект (одаренность) к чисто пассивному познанию (*Einsicht*) объективных связей окружающего мира, ибо для характеристики одаренности не менее важен и волевой фактор, — сила детерминирующих тенденций: важно прежде всего, как познание служит различным целям личности. Процесс, в котором характер и степень одаренности выражается ярче всего, есть процесс создания и использования различных средств, необходимых для решения задач и достижения жизненных целей. В испытаниях и экспериментах мы сталкиваемся напр. с такими задачами: сделать вывод из двух данных посылок. Но жизнь, пожалуй, никогда не дает нам в такой открытой, наивной форме посылок и не требует от нас сделать из них вывод. Она обычно предъявляет завуалированные, замаскированные задачи и это уже наше дело создать и использовать для их решения те или иные средства. Поэтому и в испытаниях одаренности не следует прямо требовать от ребенка совершения известных психологических операций. Нужно ставить ему задачи, на подступах к которым лежат такие психологические операции, и выяснять, в состоянии ли он реализовать эти психологические операции и использовать их в качестве средств для решения задач. Неправильной и по существу безуспешной, по мнению Римата, является попытка изолированного изучения отдельных функций и комбинирования результатов отдельных аналитических тестов в общую картину одаренности субъекта. Такие мозаичные сводки не учитывают единства: *Einheit der Leistung*. Когда нам в той или иной жизненной ситуации приходится добиваться чего-нибудь, мы всегда пускаем в ход не одну изолированную психическую функцию, а используем все пути и средства, годные для достижения цели, причем дефект одной функции может быть компенсирован усиленным использованием других функций.

Поскольку, по мнению Римата, одаренность есть прежде всего способность использовать собственные интеллектуальные процессы

в качестве средств для достижения различных целей, тест имеет тем большее симптоматическое значение для оценки одаренности, чем больше богатство и разнообразие психологических операций, которых он требует в качестве средств для его решения. Но как раз этой особенностью обладает Suchmethode A х а. Далее, для большинства существующих тестов на одаренность невозможно элиминировать значение школьных знаний и влияние среды. Решение тестов испытуемыми часто поκειται на репродукции, а не на Neuschöpfungen. Так, напр. тесты на определение понятий в значительной степени зависят от школьных знаний, а не от одаренности. Предпосылкой применимости тестов на определение понятий, как тестов на одаренность, является наличие одинакового опыта у исследуемых детей, что бывает крайне редко. Различия в качестве решений многих тестов зависят также от различий в степени овладения языком. Всех этих дефектов лишена, по мнению Римата, методика А х а при использовании ее в качестве теста. Эта методика ставит перед ребенком задачу, которая заставляет его применять для ее разрешения различные средства и приемы, при чем конечный результат не в малой степени зависит от того, насколько сильна детерминация поведения поставленной задачей. связывает ли она поведение ребенка в единый целостный процесс. Методика А х а дает нам возможность выяснить, в состоянии ли ребенок для решения задачи целесообразно употреблять свои психологические операции абстракции, образования понятий, суждений, умозаключений, связывая все их в единую цепь, направленную к намеренной цели. На решении задачи не могут отразиться различия в школьных знаниях и богатстве опыта у детей, потому что единственный круг опыта, от которого зависит решение теста по методу А х а, есть тот круг опыта, который создается во время самих экспериментов.

Затем, как уже указывал сам А х, мы в данном случае в состоянии выполнить требование параллельных тестов, выставленное Каршted-том, ибо есть возможность самых различных модификаций задачи в смысле выбора объектов, изменения экспериментальных слов, изменения соотношений между предметами и словесным рядом (путем новых комбинаций признаков, входящих в состав экспериментальных понятий, напр., вместо величина + тяжесть — форма + величина, цвет + форма, цвет + тяжесть и т. д.). Столь же значительны возможности и в смысле градуировки задач по трудности. Так, напр., можно увеличить количество признаков, входящих в состав понятий, можно исключить из периода обучения нормальный и измененный порядок, так чтоб упражнение происходило только на фигурах, поставленных в беспорядке. Это конечно сильно затрудняет работу, поскольку испытуемый лишается помощи комплексного восприятия, облегчающего образование понятий.

Наконец еще одно преимущество Suchmethode, примененного в качестве теста: мы получаем характеристику не только теоретической, но и практической одаренности. В периоде поисков (Suchperiode) решение задач требует определенной практической деятельности, которая может протекать самыми различными путями. С другой стороны процессы абстракции и образования понятий, лежащие в основе этой практической деятельности, далее, обоснование детьми их действий, ответы на вопросы, что осталось, а также ответы на вопросы в периоде испытания (Prüfungsperiode) характеризуют теоретическую одаренность.

Исходя из всех этих соображений, Римат провел исследовательскую работу, необходимую для превращения Suchmethode в систему тестов. Он создал целый ряд промежуточных экспериментальных установок, варьируя самым различным образом как характер задач, так и условия их предъявления и проверяя практическую ценность каждого варианта. Найдя, что для детей в возрасте 10—11 лет опыты, проведенные по чистой Аховской методике, оказываются слишком легкими и не дают возможности выделить более одаренных детей из числа средних одаренных, Римат затруднил решение задач: испытания начинались сразу с 12 фигур, а не с 6, обучение проводилось на „пестром“ порядке, нормальный и измененный порядок были выброшены совсем. Затем в интересах однозначной оценки и градуировки решений всех задач Римат ввел существенные изменения в период поисков. Экспериментатор, напр., дает ребенку задачу выставить фигуры с надписью „гауун“. Ребенок выставляет их. Однако, перед тем как дать следующую задачу, экспериментатор возвращает выставленные фигуры обратно, так что при новых поисках ребенок имеет дело с тем же общим количеством фигур, что и раньше.

Затем в целях облегчения обработки результатов экспериментатор дает оценку не решения всей задачи, как было у Аха, а выставки каждой отдельной фигуры: если испытуемый ошибочно выставляет какую-нибудь фигуру, то экспериментатор сейчас же обращает внимание на ошибку. Это дало Римату возможность разбить решения задач по качеству на 5 групп: 1 группа — задачи, решенные испытуемым правильно и без всякой помощи, 2 группа — незначительная помощь (напр., сначала были выставлены не все фигуры, требовалось напоминание и т. д.), 3 группа — задача решена с одной ошибкой, 4 группа — тоже, с рядом ошибок, 5 группа — отсутствие решения. Заменяя задачи номерами их групп, Римат получал числовой ряд, характеризовавший процесс изменения качеств решения задач, начиная от первой и кончая последней.

Что касается до обоснований, которые ребенок дает своим действиям, то здесь Римат лишь устанавливает, на какой задаче ребе-

нок начинает включать в обоснование те два признака, которые образуют содержание экспериментальных понятий, т. е. с какого момента можно говорить об образовании понятия у ребенка с полной определенностью. Сопоставление этих данных с данными, касающимися процесса решения задач, интересны также с точки зрения соотношения между теоретической и практической одаренностью. Расположение детей в ранговый порядок Римат производил на основании среднего числа ошибок в задаче, т. е. на основании отношения общего числа ошибочно выставленных фигур к общему числу задач. Период проверки в виду трудности его числовой обработки был Риматом выброшен вовсе.

С другой стороны были введены предварительные упражнения перед началом опытов с каждым ребенком, ибо оказалось, что сравнимость результатов испытаний стоит под угрозой благодаря влиянию на них неодинакового темпа привыкания детей к условиям опыта, а также благодаря различиям в установке детей в начале опытов, когда они поднимают фигуры и читают, что на них написано, не понимая, для чего это делается. Эта угроза отпадает, если перед началом опытов ребенок проделывает ряд предварительных опытов т. е. ряд упражнений и решений задач с теми же фигурами, но с другими экспериментальными словами и другими понятиями.

Если, например, в главных опытах он имеет дело со словами „вушир“, „гак“, „цуби“ и „дипу“, причем в содержание обозначаемых ими понятий входят признаки формы и цвета, то в предварительных упражнениях он встречается с „гацун“, „рас“, „таро“ и „фал“, а также с другой комбинацией признаков, входящих в содержание понятий, а именно вес + величина. С помощью специальных экспериментов Римат показал также, что наличие предварительных опытов дает право сравнивать результаты, полученные от детей, впервые знакомящихся с Suchmethode, и детей, работавших по ней раньше.

Оказывается, что в то время как в предварительных опытах дети, знакомые с Suchmethode, дают лучшие результаты, чем новички, в главных опытах это преимущество стирается и основным фактором, определяющим успех испытаний, является степень одаренности ребенка.

Располагая своих испытуемых в ранговый порядок на основании среднего числа ошибок в задаче, Римат получал высокую корреляцию с школьными оценками одаренности детей.

В виду того что выработанный Риматом индивидуальный тест требует для своего проведения трехдневной работы (по 1½ часа ежедневно) с каждым ребенком, применение его для обследования больших групп затруднено. Поэтому Риматом был выработан также массовый тест. В условиях массового теста Римату пришлось от-

казаться от периода поисков, заменив его периодом испытаний, который в индивидуальном тесте не играл никакой роли. Тест проводится следующим образом: детям, рассаженым определенным образом, передаются отдельные фигуры с прикрепленными к ним надписями. Каждый ребенок прочитывает про себя надпись, рассматривает внимательно фигуру и затем передает ее соседу, а сам получает новую фигуру от другого соседа. Фигуры следуют в беспорядке. После ряда повторений, количество которых зависит от возраста испытуемых и характера задачи, период обучения кончается и начинается проверка. Каждый ребенок получает по листку и пишет на нем ответы на вопросы, написанные на классной доске: «Как узнать все фигуры, на которых есть надпись „гаун“, „рас?“ и т. д. Затем опять следуют упражнения, при чем ошибки, допущенные испытуемыми при ответах на вопросы, неуверенность и даже неумение ответить на поставленные вопросы ведут при новом упражнении к коренной переустановке внимания, направляющегося теперь на связь между словами и предметами. Таким образом роль опущенного совсем Suchperiode играют вопросы периода проверки. В течение всего теста, растягивающегося на 3 дня (по часу ежедневно) вырабатывается 6 групп понятий по 4 понятия в каждой группе. Первый день посвящен предварительным опытам и вырабатываемые в этот день 2 группы понятий (тяжесть — величина, величина + форма) при оценке и установлении рангового места в счет не принимаются. Ответы испытуемых на вопросы разбиваются на 5 групп. К первой группе относятся совершенно правильные ответы; они оцениваются баллом 4... к третьей группе — ответы, в которых указан только один правильный признак, входящий в состав понятия, балл 2. К 5 группе относятся совершенно ложные ответы или отсутствие ответов — балл 0. Ранговое место испытуемого устанавливается на основе подсчета суммы всех баллов каждого испытуемого.

Проведя свой массовый тест в ряде школьных групп с детьми в возрасте 11—14 лет, Римат установил, что нижним пределом применимости теста является возраст 12 лет. В конце 12 года жизни замечается значительный шаг вперед в способности ребенка к самостоятельному образованию новых понятий. Но понятиеобразное мышление, эмансипированное от чувственных компонентов, предъявляет требования, которые как правило превосходят силы ребенка до 12 лет. Таков основной вывод Римата.

Функциональный метод двойной стимуляции и изучение процесса образования детских понятий.

Нам остается охарактеризовать последний этап в развитии методики экспериментального исследования образования понятий у детей — этап,

в котором метод двойной стимуляции получил под влиянием идеи Л. С. Выготского о развитии высших форм поведения новое использование. Психолог эпохи господства Вюрцбургской школы, Эвелинг, применил двойную стимуляцию не как метод, воссоздающий основные условия процесса образования понятий и обеспечивающий возможность анализа этого процесса, а как технический прием, служащий целям феноменологического описания переживаний смысла готовых понятий. У психологов школы *Determinationspsychologie* — Аха, Бахера,¹ Римата — двойная стимуляция играет уже роль той среды, вне которой невозможно изучение процесса образования понятий. Но надо сказать, что самая проблема двойной стимуляции, проблема таких форм поведения и мышления, по отношению к коим стимулы окружающей среды разбиваются на два ряда, имеющих различное функциональное значение, — эта проблема перед представителями *Determinationspsychologie* еще не стояла. Ах понимал, что для образования понятий необходим ряд предметов, под влиянием которых эти понятия могут возникнуть, и ряд слов, с помощью которых они должны быть образованы, но не вопрос о специфической роли каждого из этих рядов и, в частности, не вопрос о функциональной роли словесного ряда стоял в центре его внимания. Соответственно основной идее *Determinationspsychologie*, Ах считал нужным показать, что и в процессах образования понятий, как и в других процессах мышления, мы имеем дело с явлениями, регулируемые не столько законами ассоциации и репродукции представлений, сколько так наз. „детерминирующими тенденциями.“ Как указывал сам Ах, единственным существенным признаком этого понятия является „регулировка психических процессов соответственно смыслу (значению) целевого представления (*Zielvorstellung*).“

„Эти исходящие из представления цели, своеобразные, направленные на *Bezugsvorstellung* влияния, которые определяют протекание процессов соответственно представлению цели, Ах называл „исходящими из целевого представления детерминирующими тенденциями“. Из такой теоретической установки (критиковать которую здесь не место) вытекает ряд специфических особенностей разработанной Ахом методики исследования понятий. Основная задача ее — доказать, что для возникновения понятия недостаточно наличия ряда предметов и слов и механического накопления ассоциаций между тем и другим. Только с того момента как у испытуемого появляется цель, целевое представление, задача — оказываются налицо все предпосылки для образования понятия. Под влиянием задачи и вы-

¹ Об исследовании и методике Бахера см.: Л. С. Сахаров. Образование понятий у умственно отсталых детей (Вопросы дефектологии, 1928, № 2).

текающих из нее детерминирующих тенденций — психические процессы претерпевают резкое изменение.

Происходит перестройка всего плана сознания: то, что раньше было впереди, отступает теперь на задний план, и наоборот. Внимание, раньше занятое правильностью расстановки объектов, направляется на связь между знаками и объектами, одни комплексы сменяются другими, знаки начинают использоваться, как средства ориентировки в предметном ряду: возникает определенный порядок совершения повторяющихся психологических операций, операций выставки предметов и т. д. Вместе с тем все процессы связываются в единое органическое целое, направленное к решению задачи.

Только если задача в состоянии укрепиться у испытуемого с достаточной силой, если исходящие из нее детерминирующие влияния достаточно мощны, чтобы направить по новому протекание психологических операций и использовать их как средства для достижения задачи, — возможно образование понятия. И по тому, как протекает процесс образования понятий, можно судить о степени одаренности ребенка. Отсюда вытекает целый ряд особенностей методики Аха. Эксперименты начинаются с механического ассоциирования отдельных предметов с отдельными знаками. Испытуемый не знает, для чего это делается, у него нет „задачи“. Группировка фигур, благодаря ее симметрии, отвлекает его внимание от образуемых условных связей между предметами и словесными знаками, и ведет к возникновению других связей, а именно — связи предметов между собою. В результате механика ассоциаций (даже когда первый период упражнения нарочно затягивается до нескольких десятков повторений) оказывается бессильной — понятие не образуется. Испытуемый, получив задачу, как правило, не в состоянии ее решить. Однако теперь происходит решительный перелом — появилась задача, представление цели; все процессы постепенно перестраиваются, механизм ассоциаций получает определенное использование, и в результате одной, нескольких попыток — задача отбора группы фигур решается на основе образованного с помощью слов понятия. Таков смысл методики Аха.

Мы подошли к процессу образования понятий с другой стороны, поэтому здесь совершенно излишня критика и объективно-психологическая интерпретация полученных Ахом результатов. Нас интересовала не детерминирующая роль задачи, а своеобразное функциональное значение словесных знаков, которые в данном случае организуют реакции испытуемого, направленные на предметные стимулы, как на материал. В нашей лаборатории речевые стимулы, выступающие в такой роли, мы условно называем „инструментальными“ стимулами, имея в виду то использование, которое они

получают в поведении субъекта. По поручению лаборатории мною была сделана попытка разработать новую методику, обратив при этом главное внимание на роль слова в образовании понятий у детей.

Летом и осенью 1927 г. было проведено экспериментальное исследование по методике Аха, охватившее 10 нормальных детей и 5 дебилов в возрасте 6—17 лет. Я остановлюсь здесь только на методической стороне результатов этой работы. Выяснилось, что особенности методики, которые находили себе оправдание в условиях Аховской постановки вопроса, оказываются теперь не только излишними, но и прямо-таки вредными. Основным дефектом методики Аха является то, что интересующие нас психологические операции ребенка не в достаточной степени вынесены наружу, не выявлены вовне. Во время периода упражнения поведение ребенка с внешней стороны загнано в рамки шаблонной операции подымания в определенном порядке фигур и прочитывания находящихся на них надписей. Эта внешняя однообразная форма поведения маскирует активные внутренние процессы реакции испытуемого на двойную стимуляцию. В то время как внутренние процессы во время упражнения в течение 5—10-дневного периода экспериментов находятся в непрерывном развитии, внешне это никакого выражения не получает. Поэтому характеристика стадий, которые проходит процесс образования понятий, дана Ахом главным образом на основе самонаблюдения его взрослых испытуемых, что конечно абсолютно неприемлемо для объективно психологической методики. Периодом, в который испытуемый подвергается двойной стимуляции, является период упражнения. В то время как тут было бы особенно важно выявить свободную реакцию испытуемого, дабы судить о роли, которую в ее возникновении играют стимулы речевого и предметного порядка, методика Аха (в интересах решения проблемы: ассоциация—детерминирующая тенденция) навязывает испытуемому определенную шаблонную форму реакции, симптоматическое значение которой равно нулю. Динамика развития экспериментального понятия у ребенка, те стадии, которые оно проходит, выясняется лишь на основании поведения его в периоде поисков. Не говоря уже о том, что известные промежуточные ступени выпадают из поля зрения наблюдателя, остается совершенно не расшифрованным характер реакции ребенка на двойную стимуляцию, т. е. характер пользования словом. Второй коренной недостаток методики Аха, с точки зрения преследуемых нами целей, заключается в той организации, которую она сообщает предметному ряду. Мы здесь имеем дело с искусственным, симметрически построенным мирком, дающим возможность с большой эффективностью выявить важные с точки зрения Determinationpsychologie явления: смены под влиянием детерминирующих тенден-

ций комплексов, возникновения определенного порядка выставки фигур (Ordnungsprinzipien), пользования умозаключениями, счетом (Hilfskriterien). Все эти явления специально организованы экспериментальной обстановкой опытов А х а, чтобы показать, что под влиянием Zielvorstellung находится не только процесс возникновения понятий, но и использование готовых понятий, благодаря чему вырабатывается ряд вспомогательных приемов экономной работы с их помощью. Но в естественных процессах образования понятий объекты никогда не группируются в такие стройные, симметричные системы. Однако грех методики не просто в ее искусственности, а в том, что эта искусственность способствует затуханию явлений взаимодействия между реакциями на стимулы речевого и предметного ряда, которые стоят в центре нашего исследования. Чтобы выяснить, что вносит слово в реакции ребенка на предметный мир, целесообразнее всего дать этот предметный мир, как пестрое неорганизованное многообразие, для того, чтоб преодоление его было возможно лишь на основе пользования словом. Вместе с тем соотношение между предметным и словесным рядом должно быть таково, чтоб всякая реакция ребенка характеризовала степень и своеобразие этого использования. Исходя из таких соображений, мною под руководством Л. С. Выготского была разработана методика исследования, изложением основных принципов которой я закончу настоящий доклад.¹

На игровой доске, разделенной на ряд полей, расставлено в одном поле около 20—30 деревянных фигурок, напоминающих шашки. Фигурки эти отличаются следующими признаками: 1) цветом (желтые, красные, зеленые, черные, белые), 2) формой (треугольные призмы, прямоугольные параллелепипеды, цилиндры), 3) высотой (низкие и высокие), 4) плоскостными размерами (маленькие и большие). На нижней стороне каждой фигурки написано экспериментальное слово. Всего различных экспериментальных слов—4: „бат“ написано на всех фигурах—маленьких и низких, независимо от цвета и формы; „дек“—на маленьких и высоких; „роц“—на больших и низких; „муп“—на больших и высоких. Фигурки расставлены в пестром порядке. Количество фигур каждого цвета различно, то же в отношении формы и других признаков. Экспериментатор переворачивает одну фигурку— красную маленькую низкую призму и дает ребенку прочесть слово „бат“, написанное на ее открывшейся нижней стороне. Затем фигу-

¹ В настоящем докладе автор останавливается исключительно на том варианте методики, который был разработан применительно к исследованию образования понятий у детей. Методологическое и теоретическое обоснование всей методики в целом дано автором в другом месте применительно к основному варианту (исследование образования понятий у взрослых).

ра выставляется в специальное поле доски. Экспериментатор рассказывает ребенку, что перед ним расставлены игрушки детей одного из чужих народов. Некоторые игрушки на языке этого народа называются „бат“, как, например, перевернутая фигурка, другие носят иное название. Здесь на доске есть еще игрушки, которые называются „бат“. Если ребенок, подумав внимательно, догадается, где еще стоят игрушки „бат“ и отберет их в сторону, в специальное поле доски, то он получит взамен лежащий на этом поле приз. Роль приза может играть конфета, карандаш и т. д. Нельзя перемещать игрушки и читать, что на них написано. Работать нужно не торопясь, как можно лучше, чтоб не выставить ни одной игрушки, которая называется иначе, и не оставить на месте ни одной игрушки, которая должна быть выставлена. Ребенок повторяет условия игры и выставляет группу фигур. Регистрируется время и порядок выставки фигур. При этом обнаруживаются самые различные типы реакций: реакции пробы — без всяких оснований, отбор на основе комплекса (напр., подбор коллекции), отбор на основе максимального сходства, на основе сходства в одном признаке и т. д. Экспериментатор спрашивает, почему ребенок выставил эти игрушки и какие игрушки на языке этого народа называются „бат“. Затем он заставляет ребенка перевернуть одну из не выставленных им фигурок, и при этом обнаруживается, что на ней написано „бат“. „Вот видишь, у тебя ошибка, приз пока не твой“. Например, если ребенок, основываясь на том, что образец — призма, выставляет все призмы независимо от цвета и размеров, то экспериментатор заставляет его открыть невыставленный маленький низкий красный круг „бат“, сходный с образцом в цвете. Перевернутая фигурка кладется вверх надписью рядом с лежащим таким же образцом, выставленные ребенком фигуры возвращаются назад, и ему предлагается опять попытаться выиграть приз, отобрав все игрушки „бат“ на основе уже двух известных ему игрушек. Один ребенок выставляет после этого все красные фигуры, другой — все призмы и цилиндры, третий подбирает коллекцию фигур разной формы, четвертый повторяет свою предыдущую реакцию, пятый дает совершенно произвольный набор фигур и т. д. Игра продолжается до тех пор, пока ребенок не произведет совершенно правильной выставки фигур и не даст правильного определения понятия „бат“. Таким образом основным принципом нашей методики является то, что предметный ряд дан целиком с самого начала игры, а словесный постепенно вырастает; одно за другим вступают в игру все новые звенья этого ряда. После каждого изменения словесного ряда, т. е. после каждого изменения характера двойной стимуляции, ребенок дает нам свободную реакцию, на основании которой можно судить о степени функционального ис-

пользования элементов словесного ряда в психологических операциях ребенка, направленных на предметный ряд.

По сходной методике нами было произведено предварительное исследование процесса образования понятий у взрослых, и в настоящее время заканчивается аналогичное исследование над детьми.

Основные особенности разработанной нами методики сводятся к следующему. Имеется коллекция фигур различной формы, цвета, высоты и плоскостных размеров. В противоположность набору фигур Аха, эта коллекция представляет собою пестрое неорганизованное целое: она неправильна, несимметрична. Различные признаки встречаются неодинаковое число раз. В основу коллекции положены четыре экспериментальных понятия, связанных с экспериментальными словами, которые написаны на нижней, не видной ребенку стороне фигуры. В содержание каждого понятия входят два признака, напр. высота и плоскостные размеры. Одно понятие охватывает все высокие и большие фигуры, другое — все высокие и маленькие, третье — все низкие и маленькие, четвертое — низкие и большие. Эксперимент проводится как игра. На игровой доске в пестром, лишенном всякой правильности порядке расставлены фигуры. Это — игрушки чужого народа. Одна из них переворачивается и прочитывается ее название на языке этого народа. По условиям игры ребенок должен выставить в специальное поле доски, не переворачивая и не смотря на надписи, все игрушки, которые имеют то же название, что и перевернутый образец. В обмен за эти игрушки он получает от экспериментатора конфету, карандаш или что-нибудь в этом роде. Вся игра состоит в ряде попыток ребенка выставить правильно все фигурки, имеющие ту же надпись, что и образец. После каждой такой попытки экспериментатор переворачивает новую фигуру, обнаруживая ошибку, совершенную ребенком и состоящую в одном из двух: или в том, что среди выставленных фигур имеется фигура с другим названием, не тем, которое есть на образце; или же ошибка в том, что среди невыставленных фигур осталась фигура с тем же названием, что образец, и потому подлежащая выставке. Так как после каждой выставки фигур ребенком обнаруживается название одной новой фигуры (которую перевернул экспериментатор), то всякая новая попытка ребенка решить задачу совершается на основе большего числа образцов.

Таким образом принцип эксперимента состоит в том, что предметный ряд дан ребенку сразу целиком, а словесный постепенно возрастает, и характер двойной стимуляции все время изменяется. После каждого такого изменения мы получаем свободную реакцию ребенка, которая позволяет судить об изменениях, происшедших в психологических операциях ребенка благодаря тому, что между ним

и предметным рядом вклинился новый элемент словесного ряда, новое слово. Тем самым мы получаем возможность судить о степени использования слова ребенком. Понятно, что задача может быть правильно решена лишь в том случае, если образованы экспериментальные понятия, которые лежат в основе экспериментальных слов. По аналогичной методике нами было произведено исследование процесса образования понятий у взрослых, причем мы убедились в ее продуктивности. В настоящее время заканчивается исследование образования понятий у школьников, и начинается работа с дошкольниками, для которых словесные знаки заменены условными цветными знаками. Ведется также работа по созданию и проверке соответствующего теста.¹

В качестве некоторой иллюстрации характера тех данных, которые могут быть получены на основе этой методики, мы укажем на то, что слово в наших экспериментах проходит те три стадии, которые намечаются в онтогенезе детских понятий. Сначала оно является индивидуальным знаком, собственным именем. Потом оно оказывается фамильным знаком, собственным именем, ассоциативно связанным с рядом конкретных предметов (Pluralbegriff); наконец оно становится общим абстрактным понятием. Одни дети проходят через все эти три стадии, другие останавливаются на середине. Таким образом мы имеем экспериментально организованную картину онтогенеза понятий и получаем при этом возможность аналитического исследования функциональной роли слова во всех стадиях этого онтогенеза.

Поступило
12 октября 1929 г.

 ¹ В настоящее время исследование, начатое и в значительной части проведенное Л. С. Сахаровым в Гос. Институте Экспериментальной Психологии (Москва), закончено Л. С. Выготским, Ю. В. Котеловой и Е. И. Пашковской и приготовлено к печати в форме монографии. Основные результаты этого исследования доложены Л. С. Выготским на I съезде по изучению поведения человека в Ленинграде в январе 1930 г. (секция психологии, рефлексологии и физиологии нервной системы). — См. сб. „Психоневрологические науки в СССР“, материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека, Госмедиздат, 1930, стр. 70: „Экспериментальное исследование высших процессов поведения“.

ÜBER DIE METHODEN ZUR UNTERSUCHUNG DER BEGRIFFSBILDUNG

L. S. Sacharow (Moskau)

Von den verschiedenen Methoden der Untersuchung kindlicher Begriffsbildung hat die Methode der Definition, sowie die des Erforschens der Abstraktion die weiteste Entwicklung und Anwendung gefunden. Geht die Methode der Definition nicht über die im Prozess der Begriffsbildung mitwirkenden Worte hinaus, so begnügt sich die Methode der Abstraktionsforschung ausschliesslich mit den Gegenständen, auf Grund derer sich Begriffe bilden, ohne in Betracht zu ziehen, dass ein Begriff erst dann entsteht, wenn die auf einen Gegenstand gerichteten psychologischen Vorgänge des Kindes von Worten geleitet werden. Das Wort ohne anschauliches Material und andererseits das anschauliche Material ohne Wort — so können in kurzer Formel die Methoden der Definition, sowie des Studiums der Abstraktion gegenübergestellt werden. Die Untersuchung der Begriffsbildung in der Determinations-Psychologie (Ach, Rimat) vereinigt diese beiden Momente synthetisch. Jedoch geht diese Methodik nicht über die Aufklärung der Rolle der determinierenden, aus den der Vp gestellten Aufgaben hervorgehenden Tendenzen hinaus, indem sie die funktionelle und strukturelle Bedeutung des Wortes, als Mittel der zur Lösung der Aufgaben führenden Vorgänge, nicht aufklärt.

Die funktionelle Methodik einer doppelten Reizung (Stimulation) (L. Wygotski), die vom Veriasser zur Anwendung beim Erforschen der Vorstellungsbildung in zwei Nebenformen (für Erwachsene und Kinder) durchgearbeitet ist, erlaubt uns dieses letztere Problem einer experimentellen Untersuchung des Prozesses der Begriffsbildung seiner psychologischen Natur entsprechend zu lösen und die spezifische funktionelle Struktur dieses Prozesses aufzudecken. Die vom Veriasser durchgeführten Untersuchungen zeigen, dass die Bedeutung des Wortes in den nach der oben angeführten Methode aufgebauten Experimenten durch alle Grundstadien geht, die in der Ontogenese kindlicher Begriffsbildung festgestellt sind.

Auf diese Weise besitzen wir ein experimentell gestaltetes Bild der Ontogenese der Begriffe und erhalten dabei die Möglichkeit einer analytischen Untersuchung der funktionellen Rolle des Wortes in allen Stadien dieser Ontogenese.

Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования

Л. С. Выготский

Problem of the superior intellectual functions in the system of the psychotechnical investigation

L. S. Vygotsky (Moscow)

The experimental investigation into the formation of concepts and into the other superior intellectual functions in the adult, the elucidation of the process of their development in the childhood and the study of their decomposition under pathological violations of the intellectual activities causes us make the fundamental deduction, that the hypothesis on the identity of the psychological nature of the superior intellectual processes with the elementary, purely associative processes of formation of connects in ideas and of habits, the hypothesis, put forward and developed by E. L. Thorndike in his book: "Measurement of Intelligence" stands in a sharp contradiction to the real data concerning the composition, the functional structure and the genesis of these processes. These investigations, made by the author and his co-workers, demonstrate that the process of formation of concepts like any other superior form of the intellectual activities, is not simply a quantitatively complicated, inferior form and that it differs from the purely associative activities not through the quantity of connections in ideas, but offers a new fundamentally different type of activities, which cannot be quantitatively reduced to every quantity of the associative connections in ideas,

and of which the essential distinction consists in going over from the immediate intellectual processes to the operations, rendered mediate with the aid of signs.

The significatory structure (connected with the active use of signs), offering a general law of the building of superior forms of behaviour, is not identic with the associative structure of the elementary processes. The gathering itself of the associative connections in ideas never leads up to the apparition of the superior form of the intellectual activities. The real distinction of the superior forms of thinking cannot be explained with the aid of the quantitative modification of connections in ideas. E. L. Thorndike asserts in his doctrine about the nature of the intellect, that "the superior forms of the intellectual operations are identic with the purely associative activities or the formation of the connections in ideas and depend upon the physiological connections of the same nature but require these latter in a considerable greater quantity".

From this standpoint the difference between the intellect of an adult and a child can be reduced exclusively to the quantity of connections in ideas. Thorndike proceeds as follows: "The person,

whose intellect is stronger or superior or better than another's, differs in the final account from this latter not through the possessing of a physiological process of a new kind, but merely through a greater quantum of the connections in ideas of the most ordinary character".

This hypothesis finds, as mention was made of it, any confirmation neither in the experimental analysis of the process of formation of concepts, nor in the study of their development, and in the picture of their decomposition.

The Thorndike's thesis runs further thus: "Both the philogenesis and the ontogenesis of the intellect demonstrate seemingly, that the selection, the analysis, the abstraction, the generalizing and the meditation arise as a direct consequence of the accumulation of the quantity of connections in ideas".

This thesis does not find any confirmation in the experimentally organized and investigated ontogenesis of the formation of concepts and other superior intellectual functions in a child and an adolescent. This investigation on the ontogenesis of the superior functions demonstrate, that the development from the inferior towards the superior does not follow the way of the quantitative accumulation of the connections in ideas,

but is accomplished by means of the qualitative new-formations.

The philogenesis of the intellect, in as much as this can be surmised on the ground of the research into the primitive human psychology and the primitive thinking, does not manifest too, in any case in its historical part, any way of development from the inferior towards the superior forms through the quantitative increase of associations traced by Thorndike.

After the well-known investigations of Keller, Yerkes and others there are no reasons either to expect the confirmation of the identity of thinking with the association through the biological evolution of the intellect.

In connection with the above said the idea of the measurement of the intelligence by means of a single scale, built of equal units and embracing all the stages in the development of the intellect "from the dew worm up to the American student", the idea resulting from the fundamental hypothesis on the nature of the intellect, — is to be acknowledged as unacceptable. The psychotechnical investigation is faced with the task of a thorough elaboration of methods of investigation and of a testing of the superior intellectual functions, adequate to their psychological nature.

Тезисы¹

1. Сближение психотехники с экспериментальной психологией, генетической психологией (в частности — детской психологией) и психопатологией приводит к углублению ряда проблем психотехники, к пересмотру традиционных взглядов на эти проблемы и к изменению задач и методов психотехнического исследования в сфере этих критических вопросов.

2. Одним из таких вопросов, подлежащих ревизии в свете накопленных экспериментальными исследованиями данных, является проблема высших интеллектуальных функций.

3. Экспериментальное исследование высших интеллектуальных функций (образование понятий, активное внимание, активное запоминание, сложная реакция выбора — свободного и связанного), выяс-

¹ Доклад, представленный VI интернациональной конференции по психотехнике в Барселоне (23—27 апреля 1930 г.).

нение процесса их развития в детском возрасте (наглядное мышление, практический интеллект, эгоцентрическая речь, ранние формы детского труда) и изучение их распада при патологических нарушениях интеллектуальной деятельности (при афазии, истерии, олигофрении), произведенные автором и его сотрудниками,¹ приводят к выводу, что гипотеза относительно тождества психологической природы высших интеллектуальных процессов с элементарными, чисто-ассоциативными процессами образования связей или навыков, выдвинутая и развитая Э. Торндайком в его книге *The Measurement of Intelligence*, как и основанная на этой гипотезе теоретические и методические положения относительно принципов исследования и измерения интеллекта, находится в резком противоречии с фактическими данными относительно состава, функциональной структуры и генезиса высших форм интеллектуальной деятельности.

4. Общий итог всего нашего изучения высших форм интеллектуальной деятельности с положительной стороны может быть сформулирован следующим образом: без функции знака нет высшего поведения и мышления. Ряд исследований приводит к выводу, что вскрытая с помощью экспериментального анализа сигнификативная (связанная с активным употреблением знаков) структура является общим законом построения высших форм поведения. Центральная роль в динамике процессов этого типа принадлежит речи.

5. Экспериментальное исследование процесса образования понятий² показало, что функциональное употребление слова или другого знака, в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза, является основной и необходимой частью всего процесса в целом; образование понятия (или приобретение словом значения) является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании.

6. Экспериментальное исследование процессов сложного выбора (свободного и связанного) показало: а) что сложная реакция выбора строится по типу мнемотехнической операции, опирающейся на вспомогательные стимулы (знаки, слова), б) что реакция свободного выбора включает в себя процесс образования мотивов и процесс решения также опирающиеся на вспомогательные стимулы.

¹ Все эти исследования в целом проведены совместно с А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым. Имена сотрудников, проводивших отдельные исследования, названы попутно при упоминании их работ.

² Л. С. Сахаров, Ю. В. Котелова и Е. И. Пашковская.

³ А. Р. Лурия и Н. Г. Морозова.

7. Экспериментальное исследование других высших форм поведения¹ (так называемого активного запоминания, активного внимания) показало, что функциональная структура этих процессов родственна по типу и динамической конструкции опосредствованным интеллектуальным операциям, включающим функциональное использование знака в качестве средства овладения процессами собственного поведения, как свою необходимую и центральную часть.

8. Изучение высших процессов поведения, ставящее перед собой задачу анализа этих процессов, адекватного их психологической природе, и пытающееся раскрыть специфическую функциональную структуру высших форм поведения человека, необходимо должно опираться на специальную методику экспериментального исследования, соответствующую объекту и целям исследования. Функциональная методика двойной стимуляции является опытом построения подобного экспериментального анализа высших процессов поведения.

9. Этот метод представляет собой способ исследования высших форм поведения и их развития при помощи раскрытия инструментальной функции знака в общей функциональной структуре высших интеллектуальных процессов. Сущность функциональной методики двойной стимуляции заключается в организации поведения ребенка при помощи двух рядов стимулов, из которых каждый имеет различное «функциональное значение» в поведении. При этом непременным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является инструментальное употребление одного ряда стимулов, т. е. использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения тех или иных психологических операций.

10. Итак все исследования показывают, что всякая высшая форма интеллектуальной деятельности не есть просто количественно-усложненная низшая форма, что она отличается от чистой ассоциативной деятельности не количеством связей, а представляет собой новый, принципиально отличный качественно несводимый к любому количеству ассоциативных связей тип деятельности, основное отличие которого заключается в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков операциям. Сигнификативная структура высших функций не идентична ассоциативной структуре элементарных процессов. Само по себе накопление ассоциативных связей никогда не приводит к появлению высшей формы интеллектуальной деятельности. С помощью количественного изменения связей нельзя объяснить действительного отличия высших форм памяти, внимания, мышления и др. процессов. Торндайк

¹ А. И. Леонтьев, Л. В. Занков, К. И. Вересотская, И. М. Соловьев.

утверждает: «Высшие формы интеллектуальных операций тождественны с чистым образованием ассоциаций или связей, они зависят от физиологических связей того же самого рода, но требуют большего числа этих последних. По тому же самому, человек, интеллект которого больше, выше или лучше, чем у другого, отличается от него в конечном счете тем, что обладает не новым сортом физиологического процесса, но просто большим числом связей обычного рода» (стр. 415).

Эта гипотеза не встречает подтверждения ни в экспериментальном анализе высших форм интеллектуальной деятельности, ни в изучении их развития, как показывают нижеследующие тезисы.

11. Высшие формы поведения, являющиеся продуктом исторической эволюции, складываются в процессе культурного развития ребенка.

12. Развитие речи является одним из центральных процессов всей истории культурного развития ребенка и обнаруживает главные типические закономерности, лежащие в основе высших форм поведения.

13. Экспериментальное исследование¹ показало, что речь, вовлекаясь в процессы наглядного мышления и восприятия в раннем возрасте, перестраивает эти процессы, трансформируя их структуру и воссоздавая их на новой основе. То же исследование показывает, что процессы развития мышления и речи в раннем возрасте не идут параллельно.

14. Экспериментальное исследование показало, что речь, вовлекаясь в самые различные занятия ребенка, вначале сопровождает и отражает главные моменты и результат деятельности и в силу этого позже организует и планирует данный процесс поведения в целом или его отдельные моменты.

15. Экспериментальное исследование² показало, что речь, вовлекаясь в процессы практически-действенного мышления в раннем возрасте, коренным образом реорганизует эти процессы, приводя к образованию плана и намерения в поведении ребенка.

16. Самые ранние формы детского труда стоят в генетическом, структурном и функциональном отношении наиболее близко к этим, первичным процессам практического мышления, связанного с речевой формулировкой плана и намерения.

17. Основное изменение функции речи в общей системе поведения, наблюдаемое в развитии ребенка (переход от внешней к внутрен-

¹ Л. С. Гешелина.

² Р. Е. Левина.

ней речи),¹ вскрывает основной закон, лежащий в основе всей истории культурного развития ребенка или социогенеза высших форм поведения.

18. Итак, результаты исследований, посвященных изучению развития высших интеллектуальных функций, снова приводят нас к отрицанию положения Торндайка, гласящего: «Как филогенез, так и онтогенез интеллекта показывают, повидимому, что отбор, анализ, абстракция, обобщение и мышление возникают как прямое следствие нарастания числа связей» (стр. 432).

Исследование онтогенеза интеллекта показывает, что развитие от низших форм к высшим также не идет путем количественного нарастания связей, а путем качественных новообразований.

19. В частности, речь, являющаяся одним из основных моментов в построении высших форм интеллектуальной деятельности, включается не ассоциативно, как параллельно протекающая функция, а инструментально, как разумно используемое средство. Сама речь не основана на чисто ассоциативной связи, а требует принципиально иного, именно характерного для высших интеллектуальных процессов отношения между знаком и структурой интеллектуальной операции в целом.

20. Филогенез интеллекта, сколько можно предполагать на основании изучения психологии примитивного человека и его мышления, также не обнаруживает — во всяком случае в исторической его части — ожидаемого Торндайком пути развития от низших к высшим формам через количественное увеличение ассоциаций. Нет оснований после известных исследований Келлера, Иеркеса и др. ожидать, что и биологическая эволюция интеллекта подтвердит идентичность интеллекта и ассоциации. К тому же результату приводит и изучение распада высших функций при патологических нарушениях интеллектуальной деятельности, как показывают следующие тезисы.

21. Наши психо-патологические исследования показывают, что в основе нарушения высших форм интеллектуальной деятельности при истерии, афазии и олигофрении лежит не распад известного количества ассоциативных связей, а выпадение и расстройство определенных способов поведения и мышления. В отношении истерии² сам Торндайк готов допустить нарушение особой функции, о которой говорит: «Эта способность может быть в широкой степени независимой от С.» (стр. 431; С. — анатомическая и физиологическая основа способности образования ассоциативной связи).

¹ А. Леонтьев, А. Шейн.

² М. В. Эйдинова, А. В. Запорожец.

22. В отношении олигофрении¹ мы могли установить в наших исследованиях, что не просто скудость и бедность ассоциативных связей является основой недоразвития высших форм интеллектуальной деятельности, но что причиной являются затруднения в области овладения собственным поведением, неспособность к тому качественному типу поведения, который необходим для возникновения высших интеллектуальных функций.

Положение Торндайка, который говорит: «Интеллект, способный к высшему типу мышления и приспособления, отличается от интеллекта имбецила только способностью образования большего числа описанных связей» (стр. 421—422), не подтверждается экспериментальным исследованием интеллектуальных функций имбецила.

23. После исследований Лешли есть основания ожидать, что неврологическая и физиологическая основы интеллектуальной деятельности не строятся по типу ассоциативных механизмов. (K. S. Lashley, *Brain Mechanisms and Intelligence*, 1929.)

24. Наше исследование нарушения высших интеллектуальных функций при афазии² приводит нас в основном к подтверждению наших взглядов относительно самостоятельной истории развития и особой функциональной структуры высших функций. Хед (Head)³ видит в этих расстройствах прежде всего не результат количественного уменьшения ассоциативных связей, а нарушение той функции, которую он называет «символической формулировкой и выражением» и которую он характеризует следующим образом: «Под символической формулировкой и выражением я подразумеваю особый род поведения, в котором какой-либо словесный или другой символ вводится между началом и концом действия. Это определение охватывает многие процессы, обычно не объединяемые под общим именем употребления речи, и потому функции, включаемые в эту категорию, должны быть определены чисто эмпирическим путем» (стр. 211). Равным образом исследование Гельба и Гольдштейна показало, что в основе расстройств высших форм мышления при амнестической афазии лежит нарушение функции категориального мышления (мышления в понятиях), которое является идентичным с сигнификативной функцией речи. Они говорят: «Категориальное мышление и пользование речью в ее сигнификативном значении являются выражением одного и того же основного способа поведения» («*Psychologische Analysen hirnpathologischer Fälle*, X. Psych. Forsch. B. VI, 1—2 H.,

¹ Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Л. С. Славина.

² А. Р. Лурия, Л. С. Славина, Л. И. Божович, Н. Г. Морозова.

³ В своей книге «*Aphasia and kindred disorders of speech*» 1926.

стр. 158). Изучение сложнейших и многообразнейших расстройств в высших интеллектуальных функциях при афазии наглядно учит нас тому, что вербальное мышление и связанные с ним другие интеллектуальные функции представляют собой качественно новый, несводимый к количеству ассоциаций, тип или способ поведения, в существенном определяемый применением слова в качестве знака или символа. Символическое мышление — не есть ассоциативное мышление.

25. Итак, мы приходим к общему выводу, что психотехника должна отклонить в основном гипотезу Торндайка относительно природы высших интеллектуальных функций, как неподтверждаемую изучением строения, развития и распада этих интеллектуальных функций, чем ни в малой степени не исключается широкое использование его замечательных построений относительно измерений интеллекта. Сведение качественного различия высших и низших функций к количеству связей, лежащее в основе этой гипотезы, должно быть со всей решительностью отклонено, как не отвечающее действительному положению вещей. В качестве экспериментального подтверждения своей гипотезы, Торндайк ссылается на тот установленный Тилтоном (Tilton) факт, что «высшие способности коррелируют с ассоциативными способностями так же, как высшие *inter se*, или как ассоциативные *inter se*» (стр. 424).

Несостоятельность этого аргумента мы ведем за П. П. Блонским склонны видеть в том, что «он совершает *ignotatio elenchí*, предполагая, что тесты на осведомленность, арифметические навыки, знания и словарь — чисто ассоциативные тесты... Торндайк не доказал, (да и не мог доказать) что тесты на осведомленность или арифметические навыки не включают высших умственных способностей («Педагогика и школа», сб. II, стр. 122).

Мы могли бы на основании собственных исследований присоединить к этому еще одно соображение, основанное на том, что высшие интеллектуальные функции, раз возникнув, качественно изменяют деятельность элементарных, ассоциативных функций, и то, что нам представляется на первый взгляд чисто ассоциативным процессом, при глубоком исследовании обнаруживает участие высших интеллектуальных операций высшего типа.

26. Вместе с основной гипотезой Торндайка падают и некоторые его положения, непосредственно вытекающие из этой гипотезы. Идея построения единой шкалы измерения интеллекта в равных единицах, охватывающей все ступени в развитии интеллекта — от близкого к нулю ума земляного червя и до человека, — является принципиально несостоятельной, поскольку она игнорирует качественные отличия, возникающие в процессе эволюции интеллекта, требующие различных

единиц для своего измерения, и в частности — не различает между биологической и исторической эволюцией интеллекта, пытаясь представить все развитие интеллекта в целом — от червя до человека — как единый процесс количественного нарастания связей. Тот разрыв между эволюцией содержания и форм мышления, который допускает в своей теории Торндайк, как и его принципиальное уравнение влияния среды на развитие интеллекта животных и человека, неизбежно приводит к чисто биологической концепции интеллекта, игнорирующей историческое развитие интеллектуальной деятельности человека. С этим связана попытка Торндайка исходить в своих построениях из анатомической и физиологической основы, а не из психологической концепции человеческого интеллекта, нарушая основное методологическое правило: *Psychologica psychologica*.

Можно надеяться, что, в частности, спор Торндайка и Блонского относительно кривой распределения интеллекта у детей получил бы свое разрешение, если бы не исходить из априорного отождествления высших, исторически сложившихся и возникших, и низших, обязанных своим возникновением биологической эволюции, интеллектуальных функций. Можно ожидать, что законы распределения тех и других будут различны.

27. Гипотеза Торндайка должна рассматриваться как грандиозная чисто механистическая концепция, пытающаяся подчинить все закономерности развития и деятельности интеллекта логике элементарной арифметики. Только психотехника, методологически опирающаяся на философию диалектического материализма, сможет преодолеть, с одной стороны, тот разрыв между низшей и высшей половиной интеллекта, о котором говорит Торндайк,¹ с другой стороны, чисто-механистическое представление о развитии интеллекта, как о количественном росте связей, порожденное философией прагматического эмпиризма.

28. В связи с нашими исследованиями мы в заключение могли бы наметить еще ряд методических и теоретических вопросов психотехники, нуждающихся в серьезном пересмотре. Сюда относится прежде всего проблема вербальных и невербальных тестов. Исследование показывает, что граница между вербальным и невербальным тестом

¹ „Установившаяся традиционная точка зрения на природу интеллекта, рассматривающая его с внешней стороны, резко разделяет интеллект на две части: на низшую половину, охватывающую чистое образование связей или ассоциацию идей, с помощью которой приобретаются знания и специализированные навыки мышления, и на высшую половину, характеризующуюся абстракцией, обобщением, восприятием и употреблением отношений, выбором и контролем над действием навыков при умозаключении или мышлении и способностью решения новых, не бывших в прежнем опыте задач“ (стр. 414 — 415).

лежит не там, где обычно принято думать, судя по внешним признакам. Молча решать какую-либо задачу не значит еще решать ее без помощи речи. Культурное развитие какой-либо функции нельзя просто механически снять, как верхний слой жидкости. Исследование теста на описание картинки с помощью речи и действия (игра), тестов на дополнение недостающих частей в рисунке, так называемых немых тестов, тестов на наглядное мышление и практический интеллект показало, что низшие, элементарные функции, первоначально независимые от речевого мышления и развивающиеся независимо от высших и до их возникновения, сами перестраиваются под влиянием высших интеллектуальных функций и начинают действовать, как подчиненные инстанции в составе высших функций и в сложном сотрудничестве с ними.

29. Такие — теоретически рассуждая — независимые от речи функции, как наглядное мышление¹ и практический интеллект,² на деле, как показывает исследование, не действуют в чистом и независимом виде уже в относительно раннем возрасте, но включают процессы внешней и внутренней речи и др. высшие интеллектуальные процессы, возникающие на основе речи, как свою необходимую составную часть.

30. В свою очередь, развитие элементарных функций и ассоциативных процессов является необходимой предпосылкой высших функций, возникающих не иначе, как на основе примитивных форм поведения и развивающихся из них. Элементарные функции не только дают начало развитию высших, но и сами сохраняются в качестве подчиненных исполнительных механизмов в составе сложной и высшей функции. Исследование учит нас признанию единства и диалектической связи высших и низших функций в генетическом и структурном отношении и отрицанию их тождества.

31. Проблема упражнения, как и другие центральные проблемы психотехнической теории, напр., вопрос об одаренности, о едином или множественном интеллекте и др., должна быть пересмотрена в приложении к высшим интеллектуальным функциям. В учении об упражнении мы также должны отказаться от чисто количественной концепции и раскрыть реальное развитие высших интеллектуальных функций во всей его действительной сложности и своеобразии.

32. Проблема качественного теста приобретает особенное значение и предстает в новом свете. Качественный тест не должен противопоставляться количественному, но должен составлять необходимое дополнение и предпосылку чисто количественного исследования. Психотехника не может отрывать измерение от исследования, она

¹ Л. С. Гешедина.

² Р. Е. Левина.

должна изучать не только продукты, но и процессы; с помощью которых получены эти продукты, иначе она рискует, измеряя интеллект в продуктах его деятельности, отождествить качественно различные, а потому несоизмеримые одной и той же мерой, процессы. При грандиозной сложности высших интеллектуальных функций, при наличии замещения и того, что Бине назвал симуляцией психологических функций, мы стоим перед необходимостью признания, что один и тот же результат может быть достигнут с помощью различных операций. Переход от «фенотипической» к генетической точке зрения кондиционально к вскрытию каузально-динамических отношений и связей, характерное для всей современной психологии в целом (Левин), должно быть проделано и психотехникой.

33. Наконец, в качестве выводов, мы могли бы сформулировать следующие положения. В психотехническом исследовании следует отказаться от отождествления высших и низших функций и привнесения их к одному знаменателю. Не может быть единой шкалы ума не может существовать равных единиц для измерения всех ступеней в развитии интеллекта, каждая качественно новая ступень требует своей особой меры. Равным образом, не может быть единой методики измерения интеллекта на всех ступенях. Методика должна соответствовать природе изучаемого объекта. Создание специальной методики исследования и тестирования высших интеллектуальных функций является очередной и насущной задачей психотехнического исследования.

34. Проблема высших интеллектуальных функций является одной из центральных проблем психотехники, поскольку в центре ее внимания стоит проблема труда. Труд является не естественной, но исторической категорией. Это заставляет предположить, что и психологические функции, лежащие в основе трудовой деятельности, являются исторически сложившимися формами поведения. Труд явился колыбелью всех высших интеллектуальных функций, всех высших специфических для человека форм поведения. По выражению Энгельса: «труд создал самого человека».

35. С развитием трудовой деятельности связано не только развитие человеческого мышления со стороны его содержания, со стороны обогащения его новыми познаниями и расширения опыта, но возникновение новых форм человеческого поведения и мышления. Труд необходимо предполагает овладение процессами собственного поведения человека. В классическом описании процесса человеческого труда Маркс указывает на развитие дремлющих в человеке природных сил и способностей и на подчинение их собственной власти человека, как на два основных момента

изменения собственной природы человека в процессе его трудового воздействия на внешнюю природу. Необходимым и основным моментом процесса труда является целесообразная деятельность человека, выражающаяся в подчинении своей воли сознательной цели, «которая как закон определяет способ и характер его действий. Целесообразная воля, выражающаяся во внимании, говорит Маркс, необходима во все время труда». Для психотехнической теории, как и для всей новой психологии в целом, руководящим принципом должны быть слова Маркса: «Психология, для которой эта книга (история промышленности), т. е. именно чувственно-реальнейшая, доступнейшая часть истории, закрыта, не может стать действительно содержательной и реальной наукой».

36. Это положение о родстве труда и высших интеллектуальных функций приобретает особенное значение в связи с проблемой социалистического труда. Соединение производительного труда с обучением — этот единственный метод создания всесторонне развитых людей, по выражению Маркса, — и преодоление противоположности между умственным и физическим трудом требуют воссоединения трудовой и интеллектуальной деятельности на высшей основе, ибо «с разделением труда был разделен и сам человек» (Энгельс).

36. Поэтому в своей развитой форме труд является двойным образом опосредствованной деятельностью: с одной стороны, это — деятельность, опосредствованная в техническом отношении орудиями труда; с помощью которых человек подчиняет природные силы своей власти; с другой стороны, трудовая деятельность требует и с психологической стороны подчинения своих собственных действий сознательно поставленной цели, т. е., овладения своим поведением, требующего в свою очередь согласно нашей гипотезе употребления знаков, в качестве средств овладения собственным поведением. Труд в его развитой и полной форме предполагает сотрудничество целого ряда высших интеллектуальных функций (в частности речи), в своеобразном и сложном сочетании, приведенном в целостный высший синтез.

37. Разрыв между двумя основными формами психотехнического исследования — между аналитическим изучением отдельных, большей частью — элементарных, функций, на которые разлагается обычно та или иная сложная профессиональная деятельность, и имитативной подделкой всей профессиональной деятельности в целом с максимальным приближением к действительности — должен быть заполнен с помощью изучения высших, сложных синтетических интеллектуальных функций.

Получено редакцией 9 июля 1930 г.

НАУЧНЫЙ АРХИВ

ИЗ ЗАПИСНЫХ КНИЖЕК Л. С. ВЫГОТСКОГО

Настоящая подборка содержит выдержки из записных книжек замечательного советского психолога Л. С. Выготского (1896—1934). Она продолжает публикацию 1977 г. (см. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1977, № 2, с. 89—95).

Публикуемые заметки относятся к началу 30-х годов. Они группируются вокруг двух основных тематических концентров: проблемы речи и психофизической проблемы.

Как и в первой публикации, заголовки, не принадлежащие Л. С. Выготскому, взяты в прямые скобки.

Рукописи записных книжек Л. С. Выготского были в свое время предоставлены его женой Р. Н. Выготской. Они публикуются с любезного разрешения семьи Л. С. Выготского, в архиве которой хранятся ныне.

А. А. Пузырей

О письменной речи

ЛВ! — Почему письменная речь трудна школьнику и меньше развита: а) словарь письменной речи не беднее, чем устной; в) синтаксис и грамматические формы — те же. В чем же корень недоразвития? Помоему — в том, что: 1) письменная речь *абстрактнее* устной (без музыкальной, интонационной, экспрессивной стороны речи; без *собеседника* — ср. больного Hochheimer'a, который не умеет говорить без вопроса, нет ситуации разговора; без реального звучания, а с символизацией звуковых символов, т. е. с символизацией второго порядка, т. е. письменная речь есть *алгебра речи*); 2) *мотивы* письменной речи недоступны ребенку, а мотивация речи стоит в начале развития речи (потребность в речи; недоразвитие ее — задержка речевого развития) в онтогенетическом плане и в разговоре каждой фразе предшествует мотивация (ради чего я говорю, *Energiequelle*¹ по Lewin'y); ситуация устной речи каждоминутно создает *мотивацию* каждого нового изгиба речи, разговора (диалог, надобность в чем-нибудь и просьба etc.); при устной речи не приходится *создавать* мотивацию; устная речь — в этом смысле регулируется в своем течении *динамической ситуацией*; при письменной речи мы вынуждены сами создавать ситуацию, в известном смысле *über die Situation stehen*², мы должны — а) действовать *произвольно*, т. е. письменная речь *произвольнее* устной; в) действовать более *интеллектуально*, т. е. создавать мотивацию и следить за ее развитием в значениях, т. е. письменная речь *более абстрактна* (говорить с белым листом бумаги, с *пустым полем*, что символизирует внеситуационную мотивацию письменной речи); с) действовать более *осознавая* самый процесс говорения, т. е. письменная речь движется в плане самосознания, сами *мотивы* письменной речи более абстрактны, интеллектуалистичны, волюнтаристичны, отдаленнее от потребностей; поэтому мне легче говорить в аудитории, чем писать: не надо затруднять волю (*надо* говорить) и отвлекаться от всего интонационного живого строя речи; письменная речь есть тень речи, наиболее абстрактная речь; 3) письменная речь стоит в *ином* отношении к внутренней речи: если внешняя речь стоит в развитии *до* внутренней, то письменная речь —

¹ Источник энергии (нем.).

² Встать над ситуацией (нем.).

ит *после* внутренней, предполагая уже ее наличие; письменная речь по Head'y — ключ к внутренней речи, т. к. письменная речь является речью ситуационно-немотивированной, то она определяется в своем протекании — а) внутренней мотивацией — для памяти, для сообщения, для себя (дневник) etc, абсолютно иная, функциональная система мотивации и установок речи; в) внутренней структурой смыслового поля — требуется *создавать* поля, чтобы писать: отсюда письменная речь требует огромной внутренней работы; с) синтаксисом внутренней речи, который совсем *иной*, чем синтаксис устной речи; *влияние смыслов* — внутренняя речь — максимально свернутая речь, письменная речь — максимально развернутая, формально более законченная, чем устная (в ней нет эллипсов, внутренняя речь полна ими); она есть перевод внутренней речи, которая непонятна собеседнику, т. к. он не знает психического поля, в котором она протекает, именно поэтому письменная речь более *распространенная*, чем устная: на *поле* белой страницы труднее понять, чем в наглядной ситуации или в живом разговоре, надо *все* досказывать; д) близость мотивационная письменной речи к внутренней находит свое выражение в дневниках и во всех *mihi ipsi scripsi*³ — *summa sumptuum*⁴ письменная речь есть *совершенно иной* (с точки зрения психологической природы образующих ее процессов) процесс, чем устная, изменяется и ее фазическая и семическая сторона по сравнению с устной. Главное отличие: письменная речь есть *алгебра* речи и наиболее трудная форма сложной волевой деятельности. Вот почему у школьника такое расхождение устной и письменной речи, а не в количестве прилагательных и существительных.

«О письменной речи». По содержанию, а также характеру других записей в той же записной книжке может быть датирована 1932 г. В той же записной книжке: «К проблеме арифметики», «Записи шести наблюдений», «Знак — значение», «Поэтический смысл», «Наблюдения в кафе» (23 мая 1932 г.); «Ася», «Арифметика». Ср. работу Л. С. Выготского «Предыстория письменной речи» (1929), опубликованную в сборнике его работ «Умственное развитие детей в процессе обучения» (М., 1935). Ср. также соответствующие места последней, седьмой, главы работы Л. С. Выготского «Мышление и речь» (Избранные психологические произведения. М., 1956, с. 359 и след.).

[Проблема грамматики]

В! Самое важное, что вытекает из исследования психологических и грамматических структур, — это *освещение проблемы грамматики и ее роли в развитии письменной речи*. Главнейшее отличие обучения грамматике от других предметов: арифметика учит *новому*, новым операциям, навыкам, знаниям: раньше ребенок не считал, не умножал etc, а теперь — считает, умножает etc; в) в грамматике ребенок не приобретает новых умений, навыков, операций, он склоняет, спрягает, согласует, определяет порядок слов, строит сложные и придаточные предложения etc — *до грамматики*, но он не знает, ни как он это делает, ни вообще — что он это делает, он делает это бессознательно, автоматически — он не знает о том, что он говорит прозой. Сам по себе это замечательнейший факт: бессознательного владения рядом умений. Ребенок умеет, но не знает, что он умеет. Ребенок знает, но не знает, что знает. *Contra Spinoza* и *pro*¹ одновременно: тот кто знает, знает, что он знает etc ad infinitum².

³ То, что написал для себя (лат.).

⁴ В итоге (лат.).

¹ Против Спинозы и за (лат.).

² И так далее до бесконечности (лат.).

В психо- и невропатологии давно замечен тот факт, что больной может автоматически выполнять функцию, но не уметь выполнить ее произвольно, сознательно: он не *знает*, что он умеет и потому не *может* произвольно и свободно владеть своим собственным умением (познание и свобода). Ср. Head: я не могу сказать нет.

В развитии ребенка и в примитивной психологии тоже известно (особенно: память у ребенка), что операция, возможная в *одном* *плане*, невозможна в другом (повторение бессмыслицы etc).

То же самое, но только в несоизмеримо грандиознейших формах мы наблюдаем при переходе от устной речи к письменной: сущность развития от устной к письменной речи состоит именно в переходе от автоматической, бессознательной функции речи через осознание ее к ее произвольному и свободному протеканию.

При письменной речи — более абстрактной, более произвольной, более связанной с сознанием и намерением *с самого начала* (Wundt) — роль грамматики в том, что ребенок изучает сам себя, научно познает, что он сам делает и без того. Спрашивали: может быть грамматика вообще не нужна; арифметика учит новому, а грамматика учит тому, что ребенок и без нее знает: зачем учить склонять, когда он и так уже склоняет. Отсюда: грамматическая схоластика в старой школе. Но грамматика необходима: она дает новые умения ровно столько же, сколько и арифметика. Для устной речи она действительно была бы ненужна. Для письменной — необходима. Ибо в письменной речи ребенок должен произвольно строить то, что без сознания и специального намерения он делает в устной речи.

Поэтому снижение в грамматическом и синтаксическом строе письменной речи объясняется в первую очередь тем, что ребенок не умеет произвольно построить те структуры, которые автоматически он строит. Т. е. в устной речи (автоматическая функция) — он строит придаточные предложения, в письменной речи — двухсловные предложения. Это *знак* расхождения развития функции в плане бессознательном и произвольном. Переход от автоматической к произвольной функции — *развитие*.

Развитие письменной речи поэтому тесно связано с prise de conscience³, с осознанием того, что ребенок делал раньше бессознательно. Он раньше говорил; теперь познает (=осознает) как он говорит: это дает ему произвольность и свободу в построении речи, которые необходимы для письменной речи.

Так называемая «теория стекла»* в применении к письменной речи абсолютно неверна: в устной речи — речь = стекло (незамечаемое); в центре внимания то, что имеется в виду через речь (через стекло). В письменной речи — внимание раздвоено: надо создавать, произвольно строить, осознавать самую речь (т. е. стекло).

Итак, что *нового* дает грамматика (через познание своей функции к свободному и произвольному пользованию ей, к овладению)? Она дает возможность перехода от бессознательной, автоматической функции речи к произвольной и сознательной. Т. е. по существу она дает *новую функцию* (письменная речь — новая функция) и тем подымает и устную речь на высший уровень. *Новые умения, которыми не владел ребенок до этого* (он не умел в письменной речи строить синтаксические структуры).

Гегель об абстрактности письменной речи: от органического жизненного процесса (бессознательное, в себе) к осознанному (для себя).

³ Осознанием (франц.).

Заключение: Мы начали с различения грамматики и арифметики и противопоставления их как предмета, который обучает тому, что ребенок знал и умел и до изучения грамматики (склонять etc), и предмета, который обучает новым умениям (сложение, вычитание), а *кончаем тем*, что это противопоставление оказывается *внешним и неправильным* по существу: верно, что грамматика *видимо и внешне* не дает новых умений (ребенок склоняет и до грамматики), но неверно, что грамматика не дает новых умений. Ребенок до грамматики умеет склонять, употреблять синтаксические структуры, но не умеет произвольно их строить, что сказывается на письменной речи и ее недоразвитии в школьном возрасте. Вот это новое умение (произвольность, намерение и осознание, изначально связанные с письменной речью) и дает грамматика: — в этом отношении она совершенно одинакова с арифметикой.

ЛВ! Главная мысль, которую я плохо выразил в докладе**, хотя я с нее начал: обучение создает зоны ближайшего развития***. Verte

[На обороте последнего листа приписано:]

Грамматика — интроспекция.

В обучении грамматике ребенок осознает логическое значение (логическую функцию) грамматических форм.

ЛВ! Но это все — осознание фазической стадии речи. А есть еще осознание значений. Т. е. в значениях есть свои собственные 2 ступени: бессознательных и сознательных значений (сравни: человек употребляет одно слово в разных значениях). Понятие — значение в плане самосознания. Сознание имеет многозеркальную структуру (отражение отражений).

[«Проблема грамматики»] — записи на обороте четырех отдельных листков — протоколов экспериментов 1928 г. По содержанию они непосредственно примыкают к предыдущей заметке «О письменной речи» и другим заметкам из той же записной книжки («К проблеме арифметики», «Арифметика») и записям из книжки, помеченной октябрём 1932 г. («Доклад А. Н. Леонтьева» и др.), развивая высказанные ранее мысли.

Это, а также завершающая заметку ссылка на доклад Л. С. Выготского, возможно, доклад 1933 г. по проблеме сознания (см.: Проблема сознания. — В кн.: Психология грамматики. М., 1968, с. 178—196), позволяет датировать записи 1933 г.

* «Теория стекла» — имеется в виду учение немецкого психолога В. Штерна (1871—1938) о том, что речь ребенка, подобно нейтральной среде (стеклу), позволяет через себя разглядеть другие психические функции (например, восприятие), ничего не меняя в них (см. Cl. Stern und W. Stern. Die Kindersprache. Lpz., 1928). Ср. Л. С. Выготский в заметке «Доклад А. Н. Леонтьева», п. 9, а также в работе «Мышление и речь» (Избранные психологические произведения. М., 1956, гл. 4).

** «Главная мысль, которую я плохо выразил в докладе...» — возможно в данном случае имеется в виду доклад Л. С. Выготского «Проблема сознания» (см. выше).

*** «Зона ближайшего развития» — см. гл. 6 работы Л. С. Выготского «Мышление и речь».

[Ася]

ЛВ! 1. Ася:

а. пу-фу=пример комплекса=бутылка, йод, ушиб, папироса, спичка, тушить, дать.

в. в ее однословном предложении значение пу-фу меняется и в предметной отнесенности (при ушибе пустая бутылка не годится, для свиста годится, т. е. один раз: йод — другой раз: посуда, пузырек) и в общем смысле; это — общий закон слова и однословного предложения в раннем возрасте: значение изменчиво не только в смысле перехода значений, но и в смысле функционирования. Один раз: пу-

фу=дай бутылочку и подуи в нее. В другой раз: пу-фу=кукла ушиблась — прижги йодом.

с. в ее однословном предложении явно наступает перевес семантической дифференцированности речи над фазической недифференцированностью. Отсюда ножицы: значений $>^1$ слов. Трудность встречается при общении: ее не понимают, она радостно встречает правильный вопрос: дааа...=ага! Сравни: пу-фу — Дать пу-фу? Подуть? — Нет. Сердится. Прижечь йодом кукле голову (бо-бо, прижечь)? — Дааа (=ага!). Из этого (из подсказываемых вопросов взрослых: пу-фу! — дать?) возникает двусловное ее предложение

Схема:

1. Пу-фу! — Дать? — Дааа... (Здесь двусловное предложение разделено между ней и мной, но фактически в ходе мысли — психологически уже полностью переживается ей).

2. Пу-фу дать.

Отсюда ее пояснительные слова: Ася, мне, пиши etc.

d. Ася перед буддой называет все части его тела и показывает пальцем. Здесь замечательны три момента:

1. Предметная отнесенность, значение слова реализуется в буквальном смысле слова отнесением звука к предмету — индикативно, значение отбрасывается пальцем к частям тела.

2. Речь расчленяет восприятие, толкает его на путь анализа; она не видит уши+глаза etc, но перечисляет именно так. Сначала — словесное перечисление (аналитическое) принимали за атомистический характер самого восприятия (от частей к целому), теперь выяснено (гештальттеория), что это не так, что восприятие идет от целого к частям. *Наша* проблема: почему же Ася, видящая целое, в речи передает части. В ее мышлении содержится весь будда (ее тема разговора, ее речевая интенция, это — не ценной рефлекс, требует поставить будду перед ней на стол и предвидит всю деятельность в целом — сравни: облако мысль — дождь слов).

3. Недифференцированность в этой речи — эгоцентрической и социальной речи: она говорит и для других и для себя: это: Ugrwig².

«Ася» — запись в той же книжке, что и «О письменной речи». Датируется 1932 г.

Ася — Ася Львовна Выготская (1930 г. рожд.), младшая дочь Л. С. Выготского.

Заметка интересна прежде всего тем, что в ней Л. С. Выготский на материале обыденных наблюдений за ребенком дает яркую иллюстрацию одного из основных положений своей культурно-исторической теории: всякая высшая психологическая функция (в данном случае — речь) складывается первоначально как форма общения между людьми (в данном случае двусловное предложение ребенка первоначально оказывается интерпсихологической функцией, оказывается «распределенной» между ребенком и взрослым) и только затем, в результате «интериоризации», становится достоянием отдельного индивида, становится интрапсихологической функцией.

Психофизическая проблема

1. Латентная ее разработка и центральное значение ее во всех психологических системах. *Наша гипотеза.*

2. Начало кризиса: распад параллелизма. Параллелизм — продукт научного осмысления, contra взаимодействие: компромисс религиозной и научной примитивной точек зрения. *Отграничение гносеологической проблемы.*

¹ Больше, чем.

² Букв.: «пра-мы» (нем.) — изначальная общность.

3. Две формы параллелизма. Феноменология. В чем параллелизм оказался несостоятельным:¹ конкретизация в проблеме развития, локализации и психофизиологии.

4. Оживление гипотезы взаимодействия роковым образом скатывается к параллелизму. Stumpf, катализация.

5. *Новые теории*: Psychoid, emergentia, gestalttheoria. *Главный грех* Gst.—th. Мнемизм. Goldstein: равенство структур. Павлов — обобщение: функция лобных долей.

6. *Наша точка зрения*: contra параллелизм, contra взаимодействие, *единство и главенство*. Главное: возможность нового движения — нового изменения психофизиологических процессов, новых связей, нового типа развития, в частности — исторического. Пример, слово и его значение.

Inde² — изменение систем. Lashley.

Иные пути: Bergson. Binet. Psychoid. Emergentia. Gst.—th. Head. динамическое понимание, и структурное.

Схема:

1. Донаучная точка зрения — взаимодействие.

2. Параллелизм — компромисс между математически-физическим мышлением, привнесенным из естественных наук в психологию, и донаучным церковно-религиозным пониманием. От Декарта, а не от Spinoz'ы* (Stumpf).

3. Распад параллелизма: 1) вместо гипотетического мозга — неврология выдвинула реальный мозг; 2) психология животных, эволюционное мышление ставило вопрос о развитии, а не изначальности психики, и о биологической функции сознания, вместо простого совпадения во времени; 3) невозможность на деле провести до конца параллелистическую точку зрения ввиду ее бессмысленности (Вундт о творческих синтетах). Смерть параллелизма. Роль закона сохранения энергии.

4. Оживление гипотезы взаимодействия и скатывание назад к параллелизму: допущение особой психической энергии; теория двойных эффектов и двойных причин (Stumpf); теория катализации — она возвращается к спиритуализму + параллелизму.

5. Новые пути — неоживление теории взаимодействия. Три группы теорий:

А. Контраверза Бергсон-Бине (разделение и слияние гносеологической и онтологической проблемы) — у Бергсона: мозг — двигательный орган, а восприятие — чистый дух; у Бине — мозг сенсорный орган, а восприятие материально.

В. Теории развития: Psychoid (Дриш, Блейлер), Мнемизм (Семон, Блейлер), Эмергенция (Мак Даугалл, Koffka, Челпанов).

С. Психофизически нейтральные теории: единство структурных и динамических черт психофизиологических процессов (Wertheimer) качества, нейтральные в психофизическом отношении — Stern, Köhler — единство и идентичность физических, физиологических и психических структур.

6. Главный грех этих теорий:

А. Теории развития без развития, в частности — без исторического развития.

В. Gestalttheoria — возвращается к параллелизму-Spinoz'изму (а не Декартову)** , т. е. параллелизму на основе единства и идентичности

¹ В рукописи оставлено свободное место.

² Откуда (лат.).

структуры (*ordo et connectio*)³ в протяжении и в мышлении. У самого Спинозы противоречие в параллелизме: он его на деле не проводит — Ср. *Nec anima etc* — но разум изменяет аффекты, изменяет их *ordo et connectio* их. То же противоречие и у *Gestaltpsych.* — Упрек Böhler'a в параллелизме верен — Ессе⁴ с одной стороны впадение в параллелизм: раз структуры идентичны, психическая структура ничего структурно не меняет в физиологическом процессе — *к чему психика*, разве не *Schatten theorie*⁵? Не совпадают ли та и другая во времени? — Наконец, *Gestaltth.* создает гипотетический мозг — ср. физиол. *Grundfunktion des Gehirn*⁶ (Goldstein) как физиологическая структура, идентичная понятийному, категориальному мышлению. Ср. у Павлова — обобщение = функция лобных долей.

7. Главный недостаток этих теорий развития: нет ключа к историческому развитию сознания — и неудивительно, что нет идеи исторического развития сознания в этих психологических направлениях.

8. *Наша точка зрения*: единство психофизиологических процессов и главенство психического момента; исследование *психологических* процессов; вершинная точка зрения в психофизиологической проблеме***.

Главное: возможность, вносимая сознанием, нового движения, нового изменения психофизиологических процессов, новых связей, нового типа развития функций — в частности *исторического* с изменением межфункциональных связей — *случай невозможный в плане органического развития*: психологические системы. Пример: слово и его значение. — Неадекватность физиологических и психологических структур — ср. неадекватность химических и физиологических структур. Возможность *социального* сознательного опыта, а отсюда и первичность сознательных структур, строящихся извне, через общение, что невозможно для одного, возможно для двух. — В проблеме психологического развития и локализации конкретизация этой точки зрения; ср. экстрацеребральные связи. Идея психологической физиологии.

«Психофизическая проблема» — записи в книжке, помеченной октябрём 1932 г.

* «От Декарта, а не от Спинозы...» — ср. один из основных мотивов незаконченной работы Л. С. Выготского «Очерки психологии. Проблема эмоций» (рукопись 1933 г.).

** «*Gestalttheoria* — возвращается к параллелизму-Спиноз'изму (а не Декарто-ву)...» — ср. замечания о гештальтпсихологии в работах Л. С. Выготского: «По поводу статьи К. Коффка о самонаблюдении» (В кн.: Проблемы современной психологии. М.—Л., 1926, с. 176—178; Структурная психология. — В кн.: Основные течения современной психологии. — М.—Л., 1930; Проблема развития в структурной психологии. — В кн.: Коффка К. Основы психического развития. М.—Л., 1934).

*** «...вершинная точка зрения в психофизической проблеме» — ср. мысли Л. С. Выготского, представленные в первой публикации записных книжек (Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1977, № 2, с. 94—95).

К локализации

Центральный пункт, разделяющий Goldstein'a и нас, заключается в признании (resp¹ непризнании) основного положения Wernicke о принципиальной идентичности локализации высших психологических функций и низших физиологических функций. Гольдштейн полагает, что ошибка Вернике была не в том, что непсихические и психические функ-

³ Порядок и связь (лат.).

⁴ И вот (лат.).

⁵ Теория тени (нем.).

⁶ Основная функция мозга.

¹ Соответственно (лат.).

ции он понимал в отношении локализации одинаково (Ub. Aph. S. 20)². Сам Гольдштейн принимает принцип фигуры-фона для *всякого вообще* действия центральной нервной системы — одинаково для Patellar-reflex³, непсихических функций, и категориального мышления. «Действительно, анализ психических процессов приводит к совершенно аналогичному пониманию мозговых процессов — тому, какое было установлено анализом непсихических процессов» (S. 25). В зависимости от этого нарушения при поражениях мозга Гольдштейн рассматривает, как нарушение структурирования. Здесь в проблеме локализации Гольдштейн делает ту же ошибку, что структурная психология вообще: структурное восприятие курицы и мышление человека одинаковы. Разница в степени. Локализовано одинаково: рефлекс и категориальное мышление. Именно потому, что Гольдштейн берет самый общий и широкий принцип локализации, годный для непсихического и психического в одинаковой мере, он ничего не говорит специфического о локализации специфически человеческих функций. Спор в одном: есть или нет специфической локализации. Принцип для высших психических функций по сравнению с рефлексом — отношения структурных и функциональных единиц там и здесь — одно или нет? Мы за специфику локализации, Гольдштейн против. Поэтому у него разница в степени: больше или меньше элементов, материал больше и уже, структура тоже — беднее (S. 24).

Между тем есть все основания полагать, что точно так же, как в отношении структуры, примитивная зависимость от целого больше, чем в высших областях, зависимость рефлекса от позы тела больше, чем в высших психических функциях. Независимость от целого и расчлененность его не есть ли признак человеческого мозга с его обобщенным отражением действительности в сознании.

Сюда же: Гольдштейн показывает, что все функции sch⁴ страдают одинаковым образом (симультанное заменяется сукцессивным). Это неверно: не все страдают одинаково; ergo⁵ фон — дифференцированная иерархия центров, а не один центр.

«К локализации» — заметка на отдельных листках. По содержанию примыкает к таким работам Л. С. Выготского, как «Проблема развития и распада высших психических функций» (1934) и «Психология и учение о локализации» (1934) (см. в кн.: Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций. М., 1960, с. 364—383, 384—396). Это позволяет отнести заметку к самому последнему периоду творчества Л. С. Выготского и ориентировочно датировать ее 1933—1934 гг.

² Имеется в виду работа Гольдштейна: *Über Aphasic*. Zurich, 1927.

³ Коленного рефлекса (нем.).

⁴ Шизофреника.

⁵ Стало быть (лат.).

ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА¹

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

Когда мы говорим об игре и ее роли в развитии дошкольника, то здесь встают два основных вопроса. Первый вопрос о том, как сама игра возникает в развитии, вопрос о происхождении игры, генезисе ее; второй вопрос — какую роль эта деятельность играет в развитии, что означает игра, как форма развития ребенка в дошкольном возрасте. Является ли игра ведущей, или просто преобладающей формой деятельности ребенка в этом возрасте?

Мне кажется, что с точки зрения развития, игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте.

Теперь позвольте перейти к самой проблеме игры. Мы знаем, что определение игры по признаку удовольствия, которое она приносит ребенку, не является правильным определением по двум причинам. Во-первых, потому что мы имеем дело с рядом деятельностей, которые ребенку могут приносить гораздо больше острых переживаний удовольствия, чем игра.

Принцип удовольствия одинаково относится, например, к процессу сосания, ибо ребенку доставляет функциональное удовольствие сосать соску, даже когда он не насыщается.

С другой стороны, мы знаем игры, в которых самый процесс деятельности еще не доставляет удовольствия, — игры, которые господствуют в конце дошкольного и в начале школьного возраста, и которые приносят удовольствие только в том случае, если их результат оказывается для ребенка интересным; это, например, так называемые спортивные игры (спортивными играми являются игры не только физкультурные, но и игры с выигрышем, игры с результатами). Они очень часто окрашены в острое чувство неудовольствия, когда игра кончается не в пользу ребенка.

Таким образом, определение игры по признаку удовольствия, конечно, не может считаться правильным.

Однако мне кажется, что отказываться от подхода к проблеме игры с точки зрения того, как в ней осуществляются потребности ребенка, побуждения его к деятельности, аффективные его стремления — это значило бы страшно интеллектуализировать игру. Трудностью ряда теорий игры является некоторая интеллектуализация этой проблемы.

Я склонен придать этому вопросу даже более общее значение и думаю, что ошибкой целого ряда возрастных теорий является игнорирование потребностей ребенка, — понимая их в широком смысле, начиная с влечений и кончая интересом, как потребностью интеллектуального характера — короче говоря, игнорирование всего того, что можно объединить под именем побуждений и мотивов деятельности. Мы часто объясняем развитие ребенка развитием его интеллектуаль-

¹ Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. Герцена.

ных функций, т. е. перед нами всякий ребенок предстоит как теоретическое существо, которое в зависимости от большего или меньшего уровня интеллектуального развития переходит с одной возрастной ступени на другую.

Не учитываются потребности, влечения ребенка, побуждения, мотивы его деятельности, без которых, как показывает исследование, никогда не совершается переход ребенка с одной ступени на другую. В частности, мне кажется, что и анализ игры надо начинать с выяснения именно этих моментов.

По-видимому, всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности.

То, что является величайшей ценностью для младенца, почти перестает интересовать ребенка в раннем возрасте. Это вызревание новых потребностей, новых мотивов деятельности, конечно, должно быть выдвинуто на первый план. В частности, нельзя не видеть того, что ребенок в игре удовлетворяет какие-то потребности, какие-то побуждения и что без понимания своеобразия этих побуждений мы не можем представить себе тот своеобразный тип деятельности, которым является игра.

В дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Они заключаются в том, что у ребенка в этом возрасте возникает целый ряд нереализуемых тенденций, нереализуемых непосредственно желаний. Ребенок раннего возраста имеет тенденцию к непосредственному разрешению и удовлетворению своих желаний. Отсрочка выполнения желания трудна для ребенка раннего возраста, она возможна только в каких-то узких пределах; никто не знал ребенка до трех лет, который имел бы желание сделать нечто через несколько дней. Обычно путь от побуждения к его реализации оказывается чрезвычайно коротким. Мне кажется, что если бы в дошкольном возрасте мы не имели вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то мы не имели бы игры. Исследования показывают, что не только там, где мы имеем дело с детьми интеллектуально недостаточно развитыми, но и там, где мы имеем недоразвитие аффективной сферы, игра не развивается.

Мне кажется, что с точки зрения аффективной сферы игра создается при такой ситуации развития, когда появляются нереализуемые тенденции. Ребенок раннего возраста ведет себя так: он хочет взять вещь и ему надо взять ее сейчас же. Если эту вещь взять нельзя, то он или устраивает скандал — ложится на пол и бьет ногами, или он отказывается, мирится, не берет этой вещи. У него неудовлетворенные желания имеют свои особые пути замещения, отказа и т. д. К началу дошкольного возраста появляются неудовлетворенные желания, нереализуемые немедленно тенденции, с одной стороны, и, с другой стороны, сохраняется тенденция раннего возраста к немедленной реализации.

Ребенок хочет, например, быть на месте матери, или хочет кататься на лошади. Это неосуществимое сейчас. Что делает ребенок раннего возраста, если он увидел пролетку и хочет на ней во что бы то ни стало проехать? Капризный и избалованный ребенок, то он будет требовать матери, чтобы во что бы то ни стало его посадили на эту пролетку, броситься тут же на землю и т. д. Если же это не так, если ребенок, привыкший к удовлетворению желаний, то он может мать предложить конфетку, или просто отвлечет ее.

каким-то более сильным аффектом, и ребенок откажется от своего непосредственного желания.

В отличие от этого у ребенка после трех лет возникают своеобразные противоречивые тенденции; с одной стороны, у него появляется целый ряд нереализуемых немедленно потребностей, желаний, не выполнимых сейчас и тем не менее не устраняющихся, как желания; с другой стороны, у него сохраняется почти целиком тенденция к немедленной реализации желаний.

Отсюда и возникает игра, которая, с точки зрения вопроса о том, почему ребенок играет, всегда должна быть понята как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Воображение и есть то новообразование, которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста, абсолютно отсутствует у животного, и которое представляет специфическую человеческую форму деятельности сознания; как все функции сознания, оно возникает первоначально в действии. Старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия.

Трудно представить себе, чтобы побуждение, заставляющее ребенка играть, было действительно просто аффективным побуждением того же рода, как у ребенка младенческого возраста при сосании соски.

Трудно допустить, чтобы удовольствие от дошкольной игры было обусловлено таким же аффективным механизмом, как простое сосание соски. Это ни с чем не вяжется с точки зрения развития дошкольника.

Все это не значит, что игра возникает в результате каждого отдельного неудовлетворенного желания, — ребенок захотел проехаться на пролетке — это желание не удовлетворилось сейчас, ребенок пришел в комнату и стал играть в пролетку. Так никогда не происходит. Здесь речь идет о том, что у ребенка есть не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а, обобщенные неопредмеченные аффективные тенденции. Возьмем ребенка, страдающего комплексом малоценности, микроцефала, например; он не мог быть в детском коллективе — его так задрознили, что он стал бить все зеркала и стекла, где было его изображение. В этом глубокое отличие от раннего возраста; там при отдельном явлении (в конкретной ситуации), например, каждый раз, когда дразнят, возникает отдельная аффективная реакция, еще не обобщенная. В дошкольном возрасте, ребенок обобщает свое аффективное отношение к явлению, независимо от настоящей конкретной ситуации, так как отношение аффективное связано со смыслом явления, потому он все время проявляет и комплекс малоценности.

Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов. Ребенок в этом возрасте сознает свои отношения со взрослыми, он на них аффективно реагирует, но в отличие от раннего детства он обобщает эти аффективные реакции (ему импонирует авторитет взрослых вообще и т. д.).

Наличие таких обобщенных аффектов в игре не означает также того, что ребенок сам понимает те мотивы, ради которых игра затевается, что он делает это сознательно. Он играет, не сознавая мотивов игровой деятельности. Это существенно отличает игру от труда и других видов деятельности. Вообще надо сказать, что область мотивов, действий, побуждений относится к числу менее осознаваемых и становится в полной мере доступной сознанию только в переходном возрасте. Только подросток отдает себе ясный отчет в том, ради чего он делает то или иное.

Теперь оставим на несколько минут вопрос относительно аффективной стороны, будем смотреть на это, как на какую-то предпосылку, и посмотрим, как разворачивается сама игровая деятельность.

Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте.

Эта мысль не нова в том смысле, что наличие игры с мнимой ситуацией всегда было известно, но ее рассматривали как одну из групп игры. Мнимой ситуации при этом придавалось значение второстепенного признака. Мнимая ситуация не являлась в представлении старых авторов тем основным качеством, которое игру делает игрой, раз только одна определенная группа игры характеризовалась этим признаком.

Главная трудность этой мысли, мне кажется, заключается в трех моментах. Во-первых, здесь есть опасность интеллектуалистического подхода к игре; могут возникнуть опасения, что если игру понимать, как символику, то она как бы превращается в какую-то деятельность, подобную алгебре в действии; она превращается в систему каких-то знаков, обобщающих реальную действительность; мы здесь не находим уже ничего специфического для игры и представляем себе ребенка, как неудавшегося алгебраиста, который не умеет еще писать значков на бумаге, а изображает их в действии. Необходимо показать связь с побуждениями в игре, потому что сама по себе игра, мне кажется, никогда не является символическим действием в собственном смысле этого слова.

Второе — мне кажется, эта мысль представляет игру как познавательный процесс, она указывает на значение этого познавательного процесса, оставляя в стороне не только аффективный момент, но и момент деятельности ребенка.

Третий момент — необходимо раскрытие того, что же эта деятельность делает в развитии, т. е. что с помощью мнимой ситуации может развиваться у ребенка.

Если позволите, начнем со второго вопроса, так как вопроса о связи с аффективным побуждением я уже кратко касался. Мы видели, что в аффективном побуждении, которое приводит к игре, есть начатки не символики, а необходимости мнимой ситуации, ибо, если игра действительно развивается из неудовлетворенных желаний, из нереализуемых тенденций, если она заключается в том, что она есть реализация в игровой форме нереализуемых сейчас тенденций, то уже неизбежно в самой аффективной природе этой игры будут заложены моменты мнимой ситуации.

Начнем со второго момента — с деятельности ребенка в игре. Что значит поведение ребенка в мнимой ситуации? Мы знаем, что есть форма игры, которая тоже давно была выделена и которая относилась обычно к позднему периоду дошкольного возраста; развитие ее считалось центральным в школьном возрасте; речь идет об играх с правилами исследователей, хотя и совершенно не принадлежащих к диалектическим материалистам, пошли в этой области тем, который Маркс рекомендует, когда говорит, что «анатомия есть ключ к анатомии обезьяны». Они стали в свете этой игры с правилами рассматривать игру раннего возраста, и их анализ привел к выводу, что игра с мнимой ситуацией, в сущности, представляет собой игру с правилами; мне кажется, можно

даже выдвинуть положение, что нет игры там, где нет поведения ребенка с правилами, его своеобразного отношения к правилам.

Позвольте эту мысль пояснить. Возьмем любую игру с мнимой ситуацией. Уже мнимая ситуация включает в себе правила поведения, хотя это не игра с развитыми правилами, формулированными наперед. Ребенок вообразил себя матерью, а куклу — ребенком, он должен вести себя, подчиняясь правилам материнского поведения. Очень хорошо это показал один из исследователей на остроумном эксперименте, за основу которого он взял знаменитые наблюдения Селли. Последний, как известно, описал игру, замечательную тем, что игровая ситуация и реальная ситуация у детей совпали. Две сестры — одна пяти, другая семи лет — однажды сговорились: «Давай играть в сестры». Таким образом Селли описал случай, где две сестры играли в то, что они две сестры, т. е. разыгрывали реальную ситуацию. Упомянутый выше эксперимент положил в основу своей методики игру детей, внушенную экспериментатором, но игру, которая брала реальные отношения. Мне удалось в отдельных случаях чрезвычайно легко вызвать такую игру у детей. Так, очень легко заставить ребенка играть со своей матерью в то, что он ребенок, а мать — мать, т. е. в то, что есть на самом деле. Существенное отличие игры, как ее описывает Селли, заключается в том, что ребенок, начиная играть, старается быть сестрой. Девочка в жизни ведет себя, не думая, что она сестра по отношению к другой. Она ничего не делает по отношению к другой, потому что она есть сестра этой другой, за исключением, может быть, тех случаев, когда мать говорит: «уступи». В игре же сестер в «сестры» каждая из сестер все время непрерывно проявляет свое сестринство; тот факт, что две сестры стали играть в сестры, приводит к тому, что каждая из них получает правила для поведения. (Я должна быть во всей игровой ситуации сестрой по отношению к другой сестре). Игровыми, подходящими к ситуации, являются только такие действия, которые подходят к этим правилам.

В игре берется ситуация, которая подчеркивает, что эти девочки сестры, они одинаково одеты, они ходят, держась за руки; одним словом, взято то, что подчеркивает их положение, как сестер в отношении взрослых, в отношении к чужим. Старшая, держа за руку младшую, все время говорит о тех, кто изображает людей: «Это чужие, это не наши». Это значит: — «я с сестрой действую одинаково, с нами обращаются одинаково, а с другими, чужими, иначе». Здесь есть подчеркивание одинаковости всего того, что для ребенка сосредоточено в понятии сестры, и это значит, что моя сестра стоит ко мне в другом отношении, чем чужие. То, что незаметно для ребенка существует в жизни, в игре становится правилом поведения.

Таким образом, оказывается, что если создать игру так, чтобы в ней мнимой ситуации, казалось бы, не было, то что остается? Остается правило. Остается то, что ребенок начинает себя вести в этой ситуации, как диктует эта ситуация.

Оставим на минуту этот замечательный эксперимент в области игры и обратимся к любой игре. Мне кажется, везде, где есть мнимая ситуация в игре, везде есть правило. Не наперед формулированные и меняющиеся на протяжении игры правила, но правила, вытекающие из мнимой ситуации. Поэтому представить себе, что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т. е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правила, т. е. мнимая ситуа-

ция всегда будет заключать в себе правила. В игре ребенок свободен, Но это иллюзорная свобода.

Если задачей исследователя на первых порах было вскрыть скрытое правило, заключенное во всякой игре с мнимой ситуацией, то сравнительно недавно мы получили доказательство, что так называемая чистая игра с правилами (школьника и игра дошкольника к концу этого возраста) в сущности является игрой с мнимой ситуацией, ибо точно так же, как мнимая ситуация обязательно содержит в себе правила поведения, так и всякая игра с правилами содержит в себе мнимую ситуацию. Что значит, например, играть в шахматы? Создавать мнимую ситуацию. Почему? — Потому, что офицер может ходить только так, король так, а королева так; бить, снять с доски и т. д. — это чисто шахматные понятия; но какая-то мнимая ситуация, хотя и не заменяющая непосредственно жизненных отношений, все-таки здесь есть. Возьмите самую простую игру с правилами у детей. Она сейчас же превращается в мнимую ситуацию в том смысле, что как только игра регулируется какими-то правилами, то ряд реальных действий оказывается по отношению к этому невозможным.

Точно так же, как в начале удалось показать, что всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, удалось показать и обратное — что всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает эволюцию детской игры.

Всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией. Мне кажется это положение ясным.

Однако возникает одно недоразумение, которое необходимо с самого начала устранить. Ребенок научается вести себя по известному правилу с первых месяцев своей жизни. Если взять ребенка раннего возраста, то такие правила, что надо сидеть за столом и молчать, не трогать чужих вещей, слушаться мать — являются правилами, которыми полна жизнь ребенка. Что же специфического в правилах игры? Мне кажется, что решение этого вопроса становится возможным в связи с некоторыми новыми работами. В частности, мне здесь величайшую помощь оказала новая работа Пиаже, посвященная развитию моральных правил у ребенка; в этой работе есть одна часть, посвященная изучению правил игры, в которой Пиаже дает, мне кажется, чрезвычайно убедительное разрешение этих трудностей.

Пиаже разделяет две, как он выражается, морали у ребенка, два источника развития правил детского поведения, которые отличны друг от друга.

В игре это выступает с особенной отчетливостью. Одни правила возникают у ребенка, как показывает Пиаже, из одностороннего воздействия взрослого на ребенка. Если нельзя трогать чужие вещи, то ведь это правило преподано матерью; или надо тихо сидеть за столом — это то, что взрослые выдвигают, как внешний закон в отношении ребенка. Это является одной моралью ребенка. Другие правила возникают, как говорит Пиаже, из взаимного сотрудничества взрослого и ребенка, или детей между собой; это такие правила, в установлении которых участвует сам ребенок.

Игровые правила, конечно, существенно отличаются от правила не трогать чужих вещей и сидеть тихо за столом; в первую очередь они отличаются тем, что устанавливаются самим ребенком. Это есть правила его для самого себя, правила, как говорит Пиаже, внутреннего самоограничения и самоопределения. Ребенок сам себе говорит —

я должен себя вести так и так в этой игре. Это совсем иное, чем когда ребенку говорят, что это можно, а этого нельзя. Пиаже показал очень интересное явление в развитии детской морали, которое он называет моральным реализмом; он указывает, что первая линия развития внешних правил (что можно и что нельзя) приводит к моральному реализму, т. е. к тому, что ребенок путает правила моральные с правилами физическими; он путает, что нельзя зажечь вторично один раз зажженную спичку и что вообще нельзя зажигать спичек, или трогать стакан, потому что его можно разбить; все эти «нельзя» для ребенка в раннем возрасте одно и то же, совсем другое отношение у него к правилам, которые он устанавливает сам¹.

Перейдем теперь к вопросу о роли игры, о ее влиянии на развитие ребенка. Оно представляется мне огромным.

Я постараюсь передать две основные мысли. Я думаю, что игра с мнимой ситуацией есть существенно новое, невозможное для ребенка до трех лет; это новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности.

Поведение ребенка раннего возраста в значительной степени, поведение младенца в абсолютной степени, как показали опыты Левина и др., является поведением, определяемым положением, в котором протекает деятельность. Знаменитым примером является опыт Левина с камнем. Этот опыт является действительной иллюстрацией к тому, до какой степени ребенок раннего возраста связан в каждом поступке положением, в котором протекает его деятельность. Мы нашли в этом чрезвычайно характерную черту для поведения ребенка раннего возраста в смысле его отношения к близкой обстановке, к реальному положению, в котором протекает его деятельность. Трудно представить себе большую противоположность тому, что рисуют нам эти опыты Левина в смысле ситуационной связанности деятельности, с тем, что мы видим в игре: в игре ребенок научается действовать в познаваемой, а не видимой ситуации. Мне кажется, что эта формула точно передает то, что происходит в игре. В игре ребенок научается действовать в познаваемой, т. е. в мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Напомню учение Левина о побудительном характере вещей для ребенка раннего возраста, о том, что вещи диктуют ему то, что надо сделать — дверь тянет ребенка на то, чтобы ее открыть и закрыть, лестница на то, чтобы взбежать, колокольчик на то, чтобы позвонить. Одним словом, вещам присуща побудительная сила по отношению к действиям ребенка раннего возраста, она определяет поведение ребенка настолько, что Левин пришел к мысли создать психологическую топологию, т. е. математически выразить траекторию движения ребенка в поле в зависимости от того, как расположены там вещи с различной привлекательной и отталкивающей для ребенка силой.

В чем корень ситуационной связанности ребенка? Мы его нашли в одном центральном факте сознания, свойственном раннему возрасту и заключающемуся в единстве аффекта и восприятия. Восприятие в этом возрасте вообще является не самостоятельным моментом, а начальным моментом в двигательной-аффективной реакции, т. е. всякое

¹ Мы уже указывали в предыдущей лекции на характер восприятия ребенком раннего детства внешних правил поведения, на то, что все виды «нельзя» — социальные (запрет), физические (невозможность, например, зажечь вторично уже раз зажженную спичку) и биологические (нельзя, например, трогать самовар, потому что можно обжечься) — сливаются в единое «ситуационное» нельзя, которое можно понимать, как «барьер» (в левиновском смысле слова).

восприятие тем самым есть стимул к деятельности. Так как ситуация всегда психологически дана через восприятие, а восприятие не отделено от аффективной и моторной деятельности, то понятно, что ребенок с такой структурой сознания не может действовать иначе, как связанный ситуацией, как связанный полем, в котором он находится.

В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Таким образом, получается положение, что ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит. Есть больные при некотором поражении головного мозга, которые теряют эту способность действовать независимо от того, что они видят; при виде этих больных начинаешь понимать, что свобода действия, которая есть у каждого из нас и у ребенка более зрелого возраста, далась не сразу, а должна была пройти длительный путь развития.

Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации.

Дети раннего возраста обнаруживают в экспериментах и в повседневном наблюдении невозможность для них расхождения смыслового и видимого поля. Это очень важный факт. Даже ребенок двух лет, когда он должен повторить, глядя на сидящего перед ним ребенка: «Таня идет», — изменяет фразу и говорит: «Таня сидит». При некоторых заболеваниях мы имеем дело с таким же точно положением. Гольдштейн и Гельб описали ряд больных, которые не умеют сказать не то, что есть. У Гельба имеются материалы об одном больном, который, умея хорошо писать левой рукой, не мог написать фразу: «Я умею хорошо писать моей правой рукой»; глядя в окно при хорошей погоде, он не мог повторить фразу: «Сегодня плохая погода», а говорил: «Сегодня хорошая погода». Очень часто у больного с нарушением речи мы имеем симптом невозможности повторения бессмысленной фразы, например: «Снег черный», в то время, когда ряд других фраз, столь же трудных по грамматическому и смысловому составу, повторяется.

У ребенка раннего возраста происходит тесное слияние слова с вещью, значения с видимым, при котором расхождение смыслового поля и видимого поля делается невозможным.

Это можно понять, исходя из процесса развития детской речи. Вы говорите ребенку — «часы». Он начинает поиски и находит часы, т. е. первая функция слова заключается в ориентировке в пространстве, в выделении отдельных мест пространства; слово первоначально означает известное место в ситуации.

В дошкольном возрасте в игре мы имеем впервые расхождение смыслового поля и оптического поля. Мне кажется, можно повторить мысль одного из исследователей, который говорит, что в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи.

Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью, действие по правилам начинает определяться от мысли, а не от самой вещи. Это такой переворот в отношении ребенка к реальной, конкретной ближайшей ситуации, который трудно оценить во всем его значении. Ребенок делает это не сразу. Отрывать мысль (значение слова) от вещи — это чрезвычайно трудная задача для ребенка. Игра является переходной формой. В тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорой для отрывания значения от реальной лошади,

в этот критический момент коренным образом меняется одна из основных психологических структур, определяющая отношение ребенка к действительности.

Ребенок не может еще оторвать мысль от вещи, он должен иметь точку опоры в другой вещи; здесь мы имеем выражение этой слабости ребенка; он нуждается для того, чтобы мыслить о лошади, определять свои действия этой лошадью, в палочке, в точке опоры. Но все-таки в этот критический момент коренным образом меняется основная структура, определяющая отношение ребенка к действительности, именно структура восприятия. Особенность человеческого восприятия, возникающая в раннем возрасте, заключается в так называемом реальном восприятии. Это нечто такое, чему мы не имеем ничего аналогичного в восприятии животного. Сущность этого заключается в том, что я вижу не только мир, как цвета и формы, но и мир, который имеет значение и смысл. Я вижу не нечто круглое, черное с двумя стрелками, а вижу часы и могу отделить одно от другого. Если больные, которые, увидев часы, скажут, что они видят круглое, белое, с двумя тонкими стальными полосками, но не знают, что это часы, они потеряли реальное отношение к вещи. Итак, структура человеческого восприятия могла бы быть образно выражена в виде дроби, числителем которой является вещь, а знаменателем смысл; это выражает известное отношение вещи и смысла, которое возникает на основе речи. Это значит, что каждое человеческое восприятие — есть не единичное восприятие, а восприятие обобщенное. Гольдштейн говорит, что такое предметно-оформленное восприятие и обобщение есть одно и то же. Вот в этой дроби — вещь-смысл — у ребенка доминирующей является вещь; смысл с ней непосредственно связан. В тот критический момент, когда палочка у ребенка становится лошадью, т. е. когда вещь — палочка — становится опорной точкой для того, чтобы оторвать значение лошади от реальной лошади, эта дробь, как говорит исследователь, опрокидывается, и господствующим становится момент смысловой: $\frac{\text{смысл}}{\text{вещь}}$.

Все же свойства вещи, как таковой, сохраняют немалое значение: всякая палочка может играть роль лошади, но, например, открытка почтовой никакою лошадью не может являться для ребенка. Положение Геге, что для ребенка в игре все может стать всем — это положение неправильное. Для взрослых, при сознательной символике, конечно, и карточка может быть лошадью. Если я хочу показать расположение опытов, я кладу спичку и говорю — это лошадь. И этого достаточно. Для ребенка это не может быть лошадью, должна быть палочка — поэтому игра — не символика. Символ это знак, а палка — не знак лошади. Свойства вещи сохраняются, но значение их опрокидывается, т. е. центральным моментом становится мысль. Можно сказать, что вещь в этой структуре из главенствующего момента становится чем-то подчиненным.

Таким образом, ребенок в игре создает такую структуру — $\frac{\text{смысл}}{\text{вещь}}$, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи, является господствующей, определяющей его поведение.

Значение эмансипируется до некоторой степени от вещи, с которой оно раньше непосредственно было слито. Я бы сказал, что в игре ребенок оперирует значением, оторванным от вещи, но оно неотрывно от реального действия с реальным предметом.

Таким образом, возникает чрезвычайно интересное противоречие, которое заключается в том, что ребенок оперирует оторванными от вещей и действий их значениями — оперирует ими неотрывно от какой-нибудь реальной вещи. Это и есть

переходный характер игры, который делает ее промежуточным звеном между чисто ситуационной связанностью раннего возраста и мышлением, оторванным от реальной ситуации.

В игре ребенок оперирует вещами как вещами, имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь, поэтому в игре происходит эмансипация слова от вещи (бихевиорист описал бы игру и ее характерные свойства так: ребенок называет обычные вещи необычными именами, свои обычные действия необычными обозначениями, несмотря на то, что знает настоящие имена).

Отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи. Но в тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади (ребенок не может оторвать значение от вещи или слова от вещи иначе, как находя точку опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя другой) — он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом плане. Перенос значений облегчается тем, что ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова, а видит за ним означаемую им вещь. Для ребенка слово «лошадь», отнесенное к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом.

Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывно от реального действия с реальными предметами, но отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку (вещественная точка опоры, иначе значение улетучится, испарится) и реальное действие с палочкой, как с лошадью, есть необходимый переходный этап к оперированию значениями, т. е. ребенок раньше действует со значениями, как с вещами, а потом осознает их и начинает мыслить, т. е. также, как до грамматической и письменной речи ребенок имеет умения, но не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно; в игре ребенок несознательно и непроизвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает, не знает, что говорит прозой, подобно тому, как он говорит, но не замечает слова.

Отсюда функциональное определение понятий, т. е. вещей, отсюда слово — часть вещи.

Итак, я хотел бы сказать, что факт создания мнимой ситуации не случайный факт в жизни ребенка, он имеет первым следствием эмансипацию ребенка от ситуационной связанности. Первый парадокс игры — то, что ребенок оперирует оторванным значением, но в реальной ситуации. Второй парадокс заключается в том, что ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т. е. он делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время научаясь действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию.

Если вы возьмете детей в спортивной игре, то увидите то же самое. Бежать наперегонки оказывается трудно, потому что бегущие готовы сорваться с места, когда вы говорите «1, 2...» и не выдерживают установленных правил. Второй парадокс заключается в том, что ребенок должен действовать не по непосредственному импульсу.

Игра непрерывно создает к ребенку требования, которые противостоят непосредственному импульсу, т. е. действовать по линии наибольшего сопротивления. Непосредственно хочется побе-

жать — это совершенно ясно, но игровые правила велят мне остановиться. Почему же ребенок делает не то, что ему непосредственно хочется сейчас сделать? Потому что соблюдение правил во всей структуре игры сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс; иначе говоря, как заявляет один из исследователей, вспоминая слова Спинозы, «аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом». Таким образом, в игре создается положение, при котором возникает, как говорит Ноль, двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами. Это блестяще описал Гросс. Его мысль заключается в том, что воля ребенка рождается и развивается из игры с правилами. В самом деле, ребенок в простой игре в колдуны, которую описывает Гросс, должен, чтобы не проиграть, убежать от колдуна; в то же время он должен помочь товарищу и его расколдовать. Когда до него дотронулся колдун, он должен остановиться. На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется. Ноль показал, что наибольшая сила самоуправления у ребенка возникает в игре. Он достигал максимума воли у ребенка в смысле отказа от непосредственного влечения в игре — конфликтами, которые дети не должны были бы по игровым правилам, потому что они избражали несъедобные вещи. Обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу есть путь к максимальному удовольствию.

Таким образом, существенным признаком игры является правило, ставшее аффектом. «Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть» — прототип этого идеала Спинозы в игре, который есть царство произвольности и свободы. Выполнение правила является источником удовольствия. Правило побеждает, как сильнейший импульс (ср. Спиноза — аффект может быть побежден сильнейшим аффектом). Отсюда вытекает, что такое правило есть внутреннее правило, т. е. правило внутреннего самоограничения, самоопределения, как говорит Пиаже, а не правило, которому ребенок подчиняется, как физическому закону. Короче говоря, игра дает ребенку новую форму желаний, т. е. учит его желать, соотнося желания к фиктивному «я», т. е. к роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью.

Сейчас мы можем сказать о деятельности ребенка то же, что мы говорили о вещи. Так же, как существует дробь — $\frac{\text{вещь}}{\text{смысл}}$, существует и дробь — $\frac{\text{действие}}{\text{смысл}}$.

Если раньше господствующим моментом было действие, то сейчас эта структура опрокидывается и смысл становится числителем, а действие знаменателем.

Важно понять, какое освобождение от действий ребенок получает в игре, когда это действие становится вместо реальной, например, еды, движением пальцев, т. е. когда действие выполняется не ради действия, а ради смысла, который оно обозначает.

У ребенка-дошкольника вначале действие является господствующим над его смыслом, недопониманием этого действия; ребенок больше умеет делать, чем понимать. В дошкольном возрасте впервые возник-

кает такая структура действия, при которой определяющим является смысл; но само действие является не побочным, подчиненным моментом, а моментом структурным. Ноль показал, что дети ели с тарелочки, делая руками ряд движений, напоминающих настоящую еду, но действия, которые вообще не могли означать еду, становились невозможными. Откидывание рук назад, вместо того, чтобы тянуть их к тарелке, становилось невозможным, т. е. это действовало на игру нарушающим образом. Ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основные категории действительности, именно поэтому сутки проигрываются в игре за полчаса, 100 верст покрываются пятью шагами. Ребенок, желая, выполняет, думая — действует; неотрывность внутреннего действия от внешнего: воображение, осмысление и воля, т. е. внутренние процессы во внешнем действии.

Основным является смысл действия, но и само по себе действие не безразлично. В раннем, возрасте было обратное положение, т. е. структурно определяющим являлось действие, а смысл являлся второстепенным, побочным, подчиненным моментом. То же самое, что мы говорили об отрыве значения от предмета, относится и к собственным действиям ребенка: ребенок, который, стоя на месте, топчется, воображая, что едет верхом на лошади, тем самым совершает опрокидывание дробы — $\frac{\text{действие}}{\text{смысл}}$ на $\frac{\text{смысл}}{\text{действие}}$.

Снова для того, чтобы оторвать смысл действия от реального действия (ехать верхом, не имея возможности это сделать), ребенок нуждается в опорном пункте в виде замещающего реального же действия. Но снова, если раньше в структуре «действие — смысл» определяющим было действие, то сейчас структура опрокидывается и определяющим становится смысл. Действие отодвигается на задний план, становится точкой опоры — опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия. Это снова повторный пункт на пути к чистому оперированию смыслами действий, т. е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванным от выполнения, т. е. путь к воле, так же, как оперирование смыслами вещей — путь к абстрактному мышлению — ведь в волевом решении определяющим пунктом является не самое выполнение действия, а смысл его. В игре действие замещает другое действие, как вещь другую вещь. Как «переплавляет» ребенок одну вещь в другую, одно действие в другое? Это осуществляется через движение в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которое подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия.

Это движение в смысловом поле — самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле, значит, возникает раньше, чем движение в реальном поле, т. е. оперирование значениями), но способ движения — символический, конкретный (т. е. не логический, а аффективный) — движение, говоря, возникает смысловое поле, но движение в нем происходит так же, как в реальном — в этом главное генетическое противоречие игры. Мне остается ответить на три вопроса: во-первых, показать, что игра является не преобладающим, а ведущим моментом в развитии ребенка, во-вторых, показать, в чем заключается развитие смысла, т. е. что же значит движение от преобладания мнимой символики к преобладанию правила; и третье — показать, какие значения производит игра в развитии ребенка.

Я думаю, что игра не является преобладающим типом деятельности ребенка, но в определенных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно, как он ведет себя в игре. В игре

у него действие подчинено смыслу, а в реальной жизни у него действие, конечно, господствует над смыслом.

Таким образом, мы имеем в игре, если хотите, негатив общего жизненного поведения ребенка. Поэтому считать игру за прототип его жизненной деятельности, за преобладающую форму, будет совершенно неосновательно. В этом главный недостаток теории Коффки, который рассматривает игру, как другой мир ребенка. Все то, что относится к ребенку, по Коффке, есть игровая действительность. То, что относится к взрослому, есть серьезная действительность. Одна и та же вещь в игре имеет один смысл, вне этого — другой смысл. В детском мире господствует логика желаний, логика удовлетворения влечения, а не реальная логика. В жизнь переносится иллюзорность игры. Это было бы так, если бы игра была преобладающей формой деятельности ребенка; но трудно представить себе, какую картину из сумасшедшего дома напоминал бы ребенок, если бы эта форма деятельности, о которой мы говорим с вами, хотя бы до некоторой степени переносилась в реальную жизнь, становилось бы преобладающей формой жизненной деятельности ребенка.

Коффка проводит ряд примеров того, как ребенок переносит игровую ситуацию в жизнь. Но настоящее перенесение игрового поведения в жизнь может рассматриваться только как болезненный симптом. Вести себя в реальной ситуации, как в иллюзорной, значит, давать начальные ростки бреда.

Как показывает исследование, игровое поведение в жизни в норме наблюдается тогда, когда игра носит характер игры сестер «в сестры», т. е. дети, сидя за настоящим обедом, могут играть в обед или (в примере, который приводит Кау) дети, которые не хотят укладываться в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать»; они начинают играть в то, что они на самом деле делают, очевидно, создавая какие-то другие отношения, облегчая этим выполнение неприятного действия.

Таким образом, мне кажется, что игра не есть преобладающий тип деятельности в дошкольном возрасте. Только в теориях, которые рассматривают ребенка не как существо, удовлетворяющее основные требования жизни, а как существо, которое живет в поисках за наслаждениями, стремится к удовлетворению этих наслаждений, может возникнуть такая мысль, что детский мир есть мир игровой.

Возможно ли в поведении ребенка такое положение, чтобы он действовал всегда по смыслу, возможно ли такое сухое поведение у дошкольника, чтобы он с конфетой вел себя не так, как хочется, только из-за мысли, что он должен себя вести иначе? Такое подчинение правилам — совершенно невозможная вещь в жизни; в игре же оно становится возможным; таким образом, игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения.

Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей — знания сознания более общего характера. Игра — источник развития — создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемой ситуации, создание произвольного намерения, образованного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре — ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волн ее де-

вным валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных.

По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка.

Второй вопрос — как движется игра? Замечателен тот факт, что ребенок начинает с мнимой ситуации, причем эта мнимая ситуация первоначально очень близка к реальной ситуации. Имеет место воспроизведение реальной ситуации. Скажем, ребенок, играя в куклы, почти повторяет то, что его мать, делает с ним; доктор только что смотрел горло у ребенка, сделал ему больно, он кричал, но как только доктор ушел, он сейчас же лезет с ложкой кукле в рот.

Значит, в первоначальной ситуации правило находится в высшей степени в сжатом, скомканном виде. Сама мнимость в ситуации тоже чрезвычайно мало мнимая. Она есть мнимая ситуация, но она становится понятной в ее отношении к только что бывшей реальной ситуации, т. е. она есть воспоминание о чем-то бывшем. Игра больше напоминает воспоминание, чем воображение, т. е. она есть скорее воспоминание в действии, чем новая мнимая ситуация. По мере развития игры мы имеем движение в ту сторону, что осознается цель игры.

Неверно представлять себе, что игра есть деятельность без цели; игра есть целевая деятельность ребенка. В спортивных играх есть выигрыш или проигрыш, можно добежать первым и можно оказаться вторым или последним. Одним словом, цель решает игру. Цель становится тем, ради чего предпринимается все остальное. Цель, как конечный момент, определяет аффективное отношение ребенка к игре; бегая, вперегонки, ребенок может сильно волноваться и сильно огорчаться; от его удовольствия мало может остаться, потому что ему тяжело физически бежать, и если его опережают, то он мало будет испытывать функционального удовольствия. Цель к концу игры в спортивных играх становится одним из доминирующих моментов игры, без которого игра так же теряет свой смысл, как разглядывание какой-нибудь лакомой конфеты, помещение ее в рот, разжевывание и выплевывание обратно.

В игре осознается наперед поставленная цель — кто добежит первым.

В конце развития выступает правило, и чем оно жестче, чем оно больше требует от ребенка приспособления, чем больше регулирует деятельность ребенка, тем игра становится напряженнее и острее. Простое бегание без цели, без правил игры — это вялая игра, не захватывающая ребят.

Ноль облегчил правила крокетовой игры для детей. Он показывает, как это размагничивает, т. е. как для ребенка игра теряет смысл по мере того, как отпадают правила. Следовательно, к концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше вначале. Выступает цель — правила. Это было и раньше, но в свернутом виде. Выступает еще один момент, очень существенный для спортивной игры — это некоторый рекорд, также очень связанный с целью.

Возьмем, например, шахматы. Приятно выиграть шахматную партию и неприятно для настоящего игрока ее проиграть. Ноль говорит, что ребенку также приятно добежать первым, как красивому человеку посмотреть на себя в зеркало; получается какое-то чувство удовлетворения.

Следовательно, возникает комплекс качеств, который настолько вы упадет вперед в конце развития игры, насколько он свернут вначале. Моменты, второстепенные или побочные вначале, становятся цент-

ральными в конце и обратно — главенствующие вначале моменты в конце становятся побочными.

Наконец, третий вопрос — какого же рода изменения в поведении ребенка производит игра? В игре ребенок свободен, т. е. он определяет свои поступки, исходя из своего «Я». Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует, исходя из значения вещи.

Ребенок научается осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение.

Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать, как путь к развитию отвлеченного мышления; связанное же с этим правило, мне кажется, ведет к развитию действий ребенка, на основе которых вообще становится возможным то разделение игры и труда, с которым мы встречаемся в школьном возрасте, как с основным фактом.

Я хотел бы еще обратить внимание на один момент: игра является действительно особенностью дошкольного возраста.

По образному выражению одного из исследователей, игра ребенка до трех лет носит характер серьезной игры, так же, как и игра подростка, в различном, конечно, смысле этого слова; серьезная игра ребенка раннего возраста заключается в том, что он играет, не отделяя мнимой ситуации от реальной.

У школьника игра начинает существовать в виде ограниченной формы деятельности, преимущественно типа спортивных игр, играющих известную роль в общем ходе развития школьника, но не имеющих того значения, которое имеет игра у дошкольника.

Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника.

В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом). Все рассмотрение сущности игры показало нам, что в игре создается новое отношение между смысловым полем, т. е. между ситуацией в мысли, и реальной ситуацией.



152.32
Э533

Печатается по решению Редакционно-издательского
совета Академии педагогических наук СССР

Эльконин Д. Б.

Э533

Психология игры. М., «Педагогика», 1978.

304 с. Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР.

В монографии обобщаются основные материалы по теории психологии игры. Автор дает обстоятельный критический анализ современных зарубежных теорий игры, теоретически и экспериментально обосновывает новое (разработанное при непосредственном его участии) понимание игры, сложившееся в советской психологии, показывает значение игры для психического развития ребенка.

Книга предназначена для специалистов — научных работников в области возрастной психологии, общей и дошкольной педагогики.

Э 60300—006 11—78
005(01)—78

152.32

Приложение

Из записок-конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста*

11. Формула дошкольного возраста.

С одной стороны, появляется ряд нереализуемых тенденций (новое образование) +, с другой стороны, сохраняется тенденция к немедленной реализации желания (старая основа) = *Inde*¹ игра, т. е. иллюзорная реализация нереализуемых желаний (функция воображения).

12. Расхождение видимого и смыслового поля — новое в дошкольном возрасте. Это основа игры — создание мнимых ситуаций. Это — новая ступень абстракции, произвольности и свободы. *Inde* — воображение, которое становится возможным только в плане абстракции от ситуации, произвольности и свободы, в плане обобщения, т. е. создание идеатов вещей. Сновидная переработка впечатлений основана на непрерывном речевом потоке через свободное соединение значения с предметом (горячая бутылка — вулкан) + визуальная реализация значения. Центральные и периферические моменты восприятия. Петальные и фугальные пути. В сновидении дано восприятие: а *gébours*² — значение слова видится вместо: вид предмета осмысливается значением, поэтому сказка возможна в детском возрасте: эмоционально и интеллектуально. Дошкольник живет в прошлом и будущем — в пространстве появляется время и пространство.

13. Игра — преобладающий или ведущий тип деятельности? Может быть, она только зеркало процессов, совершающихся в других областях? Нельзя принимать зеркальное отображение за изображаемый предмет, хотя можно через зеркальное изображение изучать предмет. Отношение игры к развитию — это отношение обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зоны ближайшего развития.

14. Надо вскрыть подпочву — рентгеновы лучи необходимы, как в проблеме обучения — перейти к внутреннему микроскопическому анализу развития: изме-

* См. примечания в конце текста.

¹ Отсюда, итак (лат.).

² Напротив (франц.).

нение внутри клеточной структуры ткани сводится в основном к эффективным и семасиологическим моментам, из коих вытекает абстракция и произвольность = свобода.

15. В игре ребенок научается действовать в познавательной, а не видимой ситуации (ср. буриданов осел у Спинозы), определяемой внутренними тенденциями и мотивами.

Парадокс игры: ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Школа воли и морали.

Парадокс игры: обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу — есть путь к максимальному удовольствию (сколько здесь конфликтов между двумя удовольствиями, сколько драк в связи с игрой!). Кигзип¹: игра дает ребенку новую форму желания, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я» (т. е. к роли в игре и ее правилу), т. е. в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью — ср. Пиаже, но не в *jugement moral*², а моралью в действии. Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть: прототип этого спинозовского идеала в игре, которая есть царство произвольности и свободы. Перенести вопрос об игре, проблеме игры вглубь (что под и за ней — подпочва) и вверх (высшие достижения, которые завтра станут средним уровнем; развитие сверху).

В этом смысле игра — новообразование дошкольного возраста, которая в конденсированном виде содержит в себе, собирает в себе как в фокусе все самые глубинные течения развития (подводные, подпочвенные) и возносит их вверх, т. е. пытается сделать прыжок — *salto vitale* — в развитый мир высших форм специфически человеческих деятельностей, содержащихся в среде как источнике развития.

16. Замещающая ситуация в игре (верная мысль Эльконина) — прототип всякого познавательного процесса (алгебра). Его идея берет по теории приоритета аутистического мышления. Но опасность интеллектуализма.

17. Двойной план эффективного течения в игре: освобождение от познания и аффекта: ребенок плачет, как пациент, в игре (показать, как плачешь, — трудная вещь) и радуется, как играющий. Высшие типы воли как игра (подстановка аффекта и мотива): героем легко быть в игре — это форма детского героизма, ему доступного — с него «довольно сего сознания». Наш героизм содержит что-то от игры. Не удовольствие от конфет, а специфическое удовольствие игры.

18. Ребенок в игре учится возможности быть капитаном, милиционером etc.

19. Новые категории отношения к действительности возникают в игре (Эльконин) — верно.

20. Синкретизм не из игры (*contra*³ Эльконин). Есть разные уровни развития (сложная структура развития), разноточные течения этого процесса. Определяют не глубинные (влечения) течения, а вершинные (не поверхностные!! *contra* равнинная психология). Игра — высший уровень развития дошкольника, надводный.

21. *Contra* Коффа: 2 мира. Кусок дерева в двух структурах. Удовольствие — сопровождающее деятельность с успехом, так, как я хочу. Познавайте неотделимо от действующего. Нельзя изгонять радость и свободу из игры.

22. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных. Это главное. В игре *esse homo*⁴. Свести это с реализацией нереализуемых желаний.

¹ Вкратце, кратко (лат.).

² Моральные суждения (франц.).

³ Против (лат.).

⁴ Вот человек (лат.).

23. Игра есть новый аспект в развитии речи: речь в ее аспекте, обращенном к развитию Welt (мира) вместо Um Welt¹ и сознательной воли.

Слово делает человека свободным. В игре ребенок свободен. Но это иллюзорная свобода. Игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом) и свои корреляты в дошкольном возрасте (свобода в восприятии, произвольность etc.), но не переоценивать свободу игры: не все может быть всем.

Вундт о бедности детской фантазии. Опыты Морозовой, Пиаже. Правило неприкосновенно.

24. Ступени: младенец — чистое поле (нет игры).

Раннее детство — слияние поля видимого и смыслового (Ernstspiel)². До 3 лет ребенок не понимает, что солнце кажется маленьким, иллюзия Аристотеля.

Дошкольник — расхождение внешнего смыслового поля и видимого (игра).

Школьник — возникновение внутреннего смыслового поля, независимого, но не накладываемого сверху, а координированного с внешним (спортивная игра).

Подросток — в сознании возникает Ernstspiel.

25. В теории Эльконина не отходим от среды, а идем от самого ребенка (один этап развития обуславливает другой) — это верно.

26. Summa Sumptum³. В игре мы имеем движение ребенка в чистом поле значений inde свобода, воображение, реализация желаний etc. Это главное. Но это же самое мы имеем в реальном восприятии: — слияние видимого с значением = восприятие предмета. К теории восприятия, которая теснейшим образом связана с теорией игры, так что одно без другого непонятно (петальные и фугальные пути, обоняние, константность, предметность, произвольность, система). В восприятии — слияние зрительного образа A с значением A, а здесь слияние зрительного образа A с значением B.

Мы: если B здесь был конь!

27. К игре: 1) Не преобладающая, но ведущая функция, но может быть и заведующая, т. е. заводит в сторону от нормального развития; 2) аффективный момент — не удовольствие, но его не вычеркнешь; 3) первые основы профессиональной деятельности — ребенок до 3 лет вообще не понимает, что значит быть доктором, капитаном (т. е. функции их), а только функции вещей близких: в игре ребенок учится взрослой деятельности и труду вообще; 4) всякая игра есть игра с правилом: в этом суть мнимой ситуации с точки зрения поведения; 5) ребенок учится в игре своему «я»: создавая фиктивные точки идентификации — центры «я»: inde социальная природа «я». Ср. Rollenspiel⁴. 6) ребенок имеет уже «я», но не осознает его, имеет внутренние процессы, но не осознает их — в игре prise de conscience⁵ о себе и своем сознании: раньше мысль и вещи слиты, не дифференцированы. Здесь из-за расхождения смыслового поля и оптического с главенством смыслового отделяется в действии мысль о вещи от вещи и начинается действие от мысли о вещи, а не от вещи. Это основа свободы. Первый шаг — речь. До него только — через других (тоже свобода; через себя, как через другого — итог этого развития). После речи — игра. Замечательно, что при утере свободы и произвольности у больных — утере игрового условного действия. Если центр в правиле, то выводы: есть ведь правило и внешнее (сидеть молча за столом, не трогать чужих вещей), но для игры существенно свое, личное, внутреннее правило [принципиальное отличие двух моральных правил у ребенка, по Пиаже, — из унилатерального и мутуального сотрудничества]: внутреннее самоограничение и самоопределение. Осознание «я» в игре, осознание мысли, «я хочу» — в игре — ср. грамматика и речь. Отсюда:

а) Парадокс «я»: в игре то радуется, что я хочу, эгоцентрическая деятельность; но здесь же ограничение изнутри от своего моментального «я».

¹ Окружающая среда (нем.).

² Серьезная игра (нем.).

³ Общий вывод (лат.).

⁴ Ролевая игра (нем.).

⁵ Осознание (франц.).

b) Правило, ставшее аффектом: главное отличие — свой положительный эффект побеждает как сильнейший свой же импульс. Ср. Спиноза: эффект может быть побежден сильнейшим аффектом. — Это не может быть в игре. Inde игра не преобладающая форма деятельности — ребенок 24 часа в сутки ниже себя в игре. Реальные аффекты он не побеждает.

с) Ergo 1: значение слова, обращенное к действию через мнимую ситуацию и правило. Здесь новое отношение между словом и действием. Раньше слово включалось в ситуацию (индикативная функция — произвольное внимание — изменяет структуру поля) — ср. Köhler — рабы сенсорного поля) — и через слово ситуация определяла действия.

Здесь действие из значения вещи, а не от вещи — *Aufforderungscharakter* ² переносится на значение слова.

d) Это возможно только благодаря микроскопическому молекулярному изменению самого состава восприятия (молекулярные движения определяют самые важнейшие свойства внешние вещей); раньше в восприятии главенство было за фигурой, т. е. предметное восприятие = фигура/смысл. Здесь обратное: главенство за значением; т. е. предметное восприятие = смысл/фигура. Это переход в игре. Слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи: перенесение смысла внутрь — на свои процессы и действия. Футальные пути позже облакаиваются мизлином + интерцентральные процессы изменяют футальные.

e) Всякая игра с правилом есть мнимая ситуация (обратно первому §: всякая мнимая ситуация есть игра с правилом): например, шахматы — раз правило — ergo ферзь и конь диктуют иное поведение, чем деревянные фигурки. Но первоначально правило в игре не осознано — себе — его надо открыть (оно скрыто) в игре с куклами и лабиринтом (зависит от прихоти), — а дальше оно осознано, дано непосредственно в так называемых играх с правилом (в них надо открыть скрытую в них мнимую ситуацию).

Центральный тракт развития игры: от открытой мнимой ситуации с скрытым правилом и скрытой целью, с лабиринтными — мнимостью, правилом и целью — к скрытой мнимой ситуации с открытыми правилами, целью и константными мнимостью, правилами и целью (игра в куклы — [есть и в доигровой деятельности] — игра в шахматы — полюсы развития), т. е. из игры извлекается ее суть.

f) Отношение к символу: поэтому игра не есть символика: символ — это знак, но кукла не есть знак дитяти, а результат отдаленной символической: смысл, отделенный от вещи, — путь к мышлению чистыми предметными смыслами, отрешенными от вещей (идеаты) — вместо образов — идеалы (понятия). Чисто символическая игра невозможна для ребенка. Ergo: пример Коффка: 2 способа поведения с куском дерева, не из символа (один способ) + вещь, а из значения и вещи, т. е. вещи с двумя значениями — куклы и шепки: это точное и адекватное описание факта игры: ergo не 2 мира и 2 структуры, а один мир.

g) Пропускание через переживание: итак, ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основные категории действительности — сравни время — сутки, полчаса — иначе представлены в игре; пространство — в игре 5 шагов и 100 верст etc. Ребенок, желая, выполняет, думая, действует: Неотрывность внутреннего действия от внешнего: воображение и осмысление и воля, т. е. внутренние процессы во внешнем действии.

h) Игра как тип деятельности и развитие высших психологических функций (которое есть тоже социогенезис) — единство противоположностей. Противоречие игры: свободная деятельность, т. е. произвольная — вся во власти аффекта, так что ее считали инстинктом, т. е. в непроизвольном и неосознанном виде, внутреннее во внешнем, т. е. противоречие психологических функций (элементарных и непосредственных) с их системой и типа деятельности (свободной, произвольной), — оно разрешается в переходе к внутренней речи и высшим психологическим функциям: причина развития этих новообразований школьного возраста в игре. Мавр сделал свое дело: Мавр может уйти.

¹ Следовательно (лат.).

² Призывающий, притягивающий характер (нем.).

Дополнение к пункту «е»: отношение между функциями и игрой. Путь от игры к внутренним процессам в школьном возрасте — внутренняя речь, вращивание, логическая память, абстрактное мышление (без вещей, но в понятиях) — есть главный путь развития, кто поймет эту связь, тот поймет главное, в переходе от дошкольного к школьному возрасту.

В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывными от реального действия с реальными предметами: в этом противоречие, но отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку (вещественная точка опоры, иначе значение улетучится, испарится) и реальное действие с палочкой, как с лошастью, [т. е. ребенок раньше действует со значениями — как и с вещами, — а потом осознает их и начинает мыслить; т. е. так же, как до грамматической и письменной речи, ребенок имеет умения, не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно, так же точно ребенок имеет значения, оперирует ими, но не знает этого и произвольно не владеет ими; в игре ребенок не сознательно и произвольно отрывает значение лошади от лошади, но он хочет быть всадником и непроизвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает; не знает, что говорит прозой = ср. Лурия: теория стекла — не замечает слова *inde* — функциональное определение понятий, т. е. вещей, *inde* — слово — часть вещи; то же и в значениях; в школьном возрасте осознание стекла — речи — и осознание значений в переходном] есть необходимый переходный этап к оперированию значениями.

Если в полтора года ребенок делает открытие: всякая вещь имеет свое имя, то в игре ребенок открывает: каждая вещь имеет свой смысл, каждое слово имеет свое значение, которое может замещать вещь. Вращивание основано на эмансипации слова от вещи в игре (Бихевиорист описал бы игру и ее характерное свойство: ребенок называет обычные вещи необычными именами (словами), свои обычные действия необычными обозначениями, несмотря на то что знает настоящие имена) и значения от слова во внутренней речи. Но так же как отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи, так же во внутренней речи сохраняется в качестве опорного пункта физическая структура слова.

Но самое замечательное в этом:

В тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади, ребенок не может оторвать значение вещи или слово от вещи иначе, как находя точку упора, опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя у другой; перенос значения есть выражение этой слабости ребенка — он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле. Перенос этот облегчается тем, что ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова (теория стекла), а видит за ним обозначаемую им вещь. Для ребенка в плане предметной отнесенности и индикативной функции слово «лошадь», отнесенное к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом.

То же самое в отношении собственного действия ребенка: ребенок, который, стоя на месте, трясется и воображает, что едет верхом на лошади, — тем самым в критическом пункте совершает опрокидывание структуры действие/смысл.

Слова, для того чтобы оторвать смысл действия от реального действия (ехать верхом, не имея возможности реально это сделать), — нуждается в опорном пункте в виде замещающего реального же действия. Но слова, если раньше в структуре действие/смысл определяющим было действие, сейчас структура опрокидывается и становится смысл/действие, которое отодвигается на задний план, становится точкой опоры (опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия) — не больше. Это снова критический пункт к чистому оперированию смыслами действий, т. е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванными от выполнения. Т. е. путь к воле, так же как с вещью и смыслом — путь к мышлению. Ведь в волевом решении — выполнение неопределяющий пункт: ср. мои опыты с выбором и жребием с новой точки зрения. Выполнение по жребию труднее (оно слепое), чем по сознательному выбору, т. е. жребий — не выше в воле.

Index в наивной психологии — созревает понимание своей операции, т. е. смысла запоминания и переходит к высшим психологическим процессам, т. е. **знак** после слова в онтогенезе, как знак для себя, в филогенезе узелок для слова (?).

Действие в игре впервые приобретает смысл: т. е. осознается. Действие замещает другое действие, как вещь — другую вещь. Как же ребенок персплавляет одну вещь в другую, одно действие в другое? Через движения в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которые подчиняют себе все реальные вещи и реальные действия. Это движение в смысловом поле есть самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле значений возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения есть ситуационный, конкретный (т. е. не логическое, а эффективное движение). Возникновение семического поля, но с движением в нем, как в реальном, — главное генетическое противоречие игры.

Примечания. Рабочие записки — конспект (рукопись), которыми Л. С. Выготский пользовался при чтении лекций по психологии детей дошкольного возраста, были переданы им автору этой книги. Первые десять тезисов посвящены общим вопросам психического развития и как не имеющие прямого отношения к проблемам психологии игры опущены.

Упоминание в нескольких местах фамилии Д. Б. Эльконина связано с критикой или положительной оценкой его доклада по игре, непосредственно предшествовавшего лекциям Л. С. Выготского.

Имеющиеся в записках ссылки на Спинозу связаны с тем, что Л. С. Выготский в это время усиленно работал над проблемой соотношения аффекта и интеллекта.

Некоторые положения Л. С. Выготского, содержащиеся в записках, более подробно изложены в опубликованной стенограмме его лекции по психологии игры (см.: «Вопросы психологии», 1966, № 6).