

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
Ордена Трудового Красного Знамени
Научно-исследовательский институт
общей и педагогической психологии АПН СССР

**НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО
Л.С.ВЫГОТСКОГО
И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ ВСЕСОЮЗНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва, 23-25 июня 1981 г.

Людмила Борисовна
премьеру на память о
живых и мертвых мажор-
ских друзьях

Л.С. Выготский
Людмила
Л.С. Выготский

Москва 1981

В сборнике представлены тезисы докладов Всесоюзной конференции „Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология“. В конференции участвуют как непосредственные представители научной школы Л.С. Выготского, так и представители других направлений советской психологической и философской науки. Диапазон тематики сборника достаточно широк — практически все отрасли современной психологии. Большинство сообщений имеет не исторический, но собственно теоретический характер. Раскрывается значение Выготского в развитии психологической науки, прослеживаются его идеи в области генеза, структуры и функций человеческой психики. Намечаются перспективы исследований, опирающихся на эти идеи.

Сборник рассчитан на специалистов в области психологии, философии, педагогики, лингвистики, социологии, семиотики.

Редакционная коллегия: В.В. Давыдов (отв. редактор),
В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, Л.А. Радзиховский

Предисловие

Выдающийся советский ученый Лев Семенович Выготский (1896—1934) проработал в области психологии около 10 лет. Это был особый период в развитии советской психологической науки, определивший на десятилетия вперед ее пути. Л.С. Выготскому наряду с другими крупнейшими отечественными учеными (в первую очередь С.Л.Рубинштейном) принадлежит заслуга разработки принципиальных основ марксистской психологии, опирающейся на теорию диалектического и исторического материализма. Исходя из материалистического понимания явлений психики, Выготский разработал систему оригинальных теоретико-методологических воззрений, оказавшуюся весьма конструктивной и составившую фундамент общепсихологической теории деятельности.

Задача создания марксистской психологии была радикально новой, не имевшей прецедентов в истории психологической науки. Пытаясь ее решить, Выготский опирается прежде всего на теорию деятельности, разработанную в философии марксизма. Он исходит из того, что исторически развивающаяся предметно-практическая, и прежде всего трудовая, деятельность общества детерминирует генезис и структуру человеческой психики. Отсюда следует фундаментальный принцип теории Выготского, остающийся для советских ученых основополагающим и сегодня, — рассматривать психологию как общественно-историческую науку.

Выготскому принадлежит также заслуга разработки конкретной теории деятельностной детерминации психики. Важнейшую роль в процессе детерминации он отводит культуре, представленной совокупностью знаковых систем. Сама культура детерминируется предметно-практической деятельностью общества. Центральным моментом в генезисе человеческой психики Выготский считает опосредствование изначально натуральных психических функций таким продуктом и носителем культуры, как знак. Суть процесса опосредствования заключается в том, что знак извне переходит внутрь психики, „вращивается" в психическую функцию, интегрируется. В ходе интериоризации происходит переструктурирование психической функции, в результате чего она становится осознанной и произвольной.

Концепция культурно-исторической детерминации психики Выготского явилась крупным достижением советской психологии и, одновременно, поставила перед ней целый ряд проблем. Основные проблемы сводились к тому, что понимать под изначально натуральными психическими функциями. Выготскому это понятие, очевидно, понадобилось для того, чтобы яснее оттенить момент опосредствования, но содержательного его анализа он не дал. Именно на выяснение природы натуральных психических функций были направлены основные усилия учеников Выготского во главе с А.Н. Леонтьевым. Теоретико-методологические исследования шли по пути дальнейшего углубления психологической теории деятельности, детальной разработки принципа деятельностной детерминации психики. На этом пути были получены важные теоретические результаты: описана структура деятельности, показано, что психические функции порождаются чувственно-предметной деятельностью человека, и т.д.

Показательно, что с развитием теоретических и экспериментальных исследований в современной психологии возникает настоятельная необходимость вернуться к проблемам, поставленным в свое время Выготским, но вернуться уже на другом уровне — на основе содержательного анализа психики в рамках теории деятельности.

Материалы настоящей конференции раскрывают картину того, под каким углом зрения прочитываются сегодня научные труды Выготского. Выделим здесь главные направления, которые объединяют эти материалы и выявляют специфику сегодняшних подходов в развитии теории деятельности и в анализе творчества Выготского.

В последние годы фундаментальное, методологическое значение приобретает выдвинутое Выготским положение об интериоризации. Интериоризация — процесс изначально социальный, имплицитно включающий в себя такие факторы, как общение, совместно распределенная деятельность и т.д. Присвоение ребенком знака неизбежно предполагает участие другого человека (взрослого, сверстника), совместную деятельность с ним. В рамках исследования деятельностной детерминации натуральных психических функций центр тяжести приходился первоначально на рассмотрение индивидуальной психологической деятельности. Сегодня, с учетом полученных в этих исследованиях результатов, советские психологи все чаще обращаются к анализу социальной стороны интериоризации. При этом в рамках совместно распределенной деятельности намечается новый путь изучения когнитивных процессов, и прежде всего процессов мышления. По-новому раскрывается связь деятельности и общения в ходе генезиса высших психических функций. Категория общения находит свое органическое место в теории деятельности.

Другая фундаментальная идея, которая прочитывается сегодня в трудах Выготского, связана с определением роли знака и значения в психологической науке. Долгое время эта категория была на периферии психологи-

ческих исследований, но сейчас она оказывается в центре внимания ученых. Особенно остро стоит проблема роли знака в структуре когнитивных процессов. Становится очевидным, что только через знак, наполненный смыслом, возможны социальные формы взаимодействия, которые лежат в основе возникновения сознания. Разрабатывая данную проблематику, психологи обращаются к достижениям и методам семиотики, и методологическим ориентиром в этих исследованиях выступает мысль Выготского о том, что за знаком, за культурой, определяя их, стоит предметно-практическая деятельность.

Материалы сборника показывают, насколько актуальны идеи Выготского именно сегодня. С ними происходит то, что характеризует судьбу идей действительно крупного ученого: они не предрешают конкретных путей развития психологической науки, но всякое новое поколение ученых усматривает в них новые проблемы, новые перспективы в развитии как общей психологии, так и все увеличивающегося числа ее прикладных отраслей.

МЕХАНИЗМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

Несмотря на реорганизацию процесса обучения навыкам письма и усиление работы над развитием устной речи на базе новых программ начальных классов, сдвиг в развитии письменной речи не обнаруживается. В сложившейся методике обучения письму за основу берется наивно-эмпирическая точка зрения о механизме письменной речи как о сумме двух слагаемых — устной речи и техники письма. Исходя из этого в обучении ориентируются на формирование в первую очередь техники письма. Задержку же в возникновении письменной речи объясняют ограниченными представлениями о возрастных особенностях младших школьников и сложностью овладения каллиграфическими навыками, но никак не эмпирической психологической основой, породившей неадекватную методику.

Принципиально иной свет на эту проблему проливают работы Л.С.Выготского. На основе сравнительного анализа разных форм речевой деятельности он определяет специфику механизма письменной речи, резко отличающегося от механизма устной речи. В этом отличии он и видит трудности усвоения младшими школьниками письменной речи.

Специфика письменной речи, по Выготскому, заключается в следующем. Письменная речь в самых существенных чертах своего развития отнюдь не воспроизводит историю устной речи. Она не есть простой перевод устной речи в письменные знаки. Письменная речь есть „алгебра речи“: для своего, хотя бы минимального, развития она требует высшей ступени абстракции, так как лишена звучания, интонирования, экспрессии собеседника — и вообще „материальной“ основы. Это речь в мышлении, представлениях. Она так же отличается от устной, как абстрактное мышление от конкретного. Ситуация письменной речи требует от пишущего двойной абстракции — от звучащей стороны слова и от собеседника, преобразуя тем самым сформированную ранее психическую систему устной речи. Письменная речь намного медленнее устной. Она требует высокой осознанности и содержания и способа изложения. Если внутренняя речь в своем развитии отстает от внешней, то письменная речь следует за внутренней и предполагает ее существование. Внутренняя речь — это „черновик“, переход же к письму „набело“ представляет путь сложных действий. В письменной речи необычайно силен момент обдумывания. Она должна быть максимально развернута и понятна читателю. Ситуация устной речи непрерывно создает мотивацию для каждого нового колебания речи, беседы, разговора, диалога. Во время письменной речи мы вынуждены создавать ситуацию, представлять ее в мышлении.

Таким образом, письменная речь может возникнуть при наличии мотивов письменной речи, высокого уровня абстракции, волевого, сознательного, интеллектуального отношения к ней. Развитие этих умений требует специальной, целенаправленной методики.

В экспериментальном обучении была предпринята попытка организовать сумму этих условий в синтетической целостности. Были выделены три основные линии в развитии письменной речи: развитие соответствующих умений на базе устной речи, развитие соответствующих умений на базе формирования техники письма, синтезирование механизма письменной речи в процессе самой письменной речи. В основу всех этих линий было положено моделированное действие квазиписьменной речи, с постепенным преобразованием его в действительную письменную речь. Методика обучения письму базировалась на специальных методах, приемах, упражнениях и рабочих тетрадях.

Измененный педагогический процесс выявил качественно иную способность младших школьников овладеть умением письменно излагать свои мысли, впечатления, писать сочинения на свободные темы. Мотивы письменной речи формировались путем включения ее в широкий и содержательный круг деятельности школьников: выпуск стенгазет, составление альбомов, ведение систематических записей собственного сочинения, написание открыток, писем, характеристик на товарищей и т.д. Одновременно прибегали к письменной речи как способу самоуглубления, самопознания, самовыражения. Таким образом, раннее появление письменной речи открывает возможность качественного обогащения содержания воспитания младших школьников.

Г.М. Андреева

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Исследования роли идей Л.С.Выготского в становлении марксистской социальной психологии практически отсутствуют. Это объясняется, видимо, тем, что прямые высказывания по отдельным социально-психологическим проблемам в его трудах крайне редки. Вместе с тем выдвинутая Выготским концепция культурно-исторической детерминации психики, явившаяся общим фундаментом новой ориентации в психологической науке, должна быть рассмотрена и с точки зрения подготовки для построения марксистской социальной психологии.

1. Целесообразно выделить, как минимум, три блока идей Выготского, имеющих непосредственное отношение к обсуждаемому вопросу: а) некоторые принципиальные положения концепции, прямо адресованные будущей социальной психологии; б) ряд методологических принципов построения психологической науки в их приложении к системе социально-психологического знания; в) отдельные частные высказывания о понимании предмета социальной психологии и ее проблематики.

2. Из всего богатства общих положений концепции культурно-исторической детерминации психики особый интерес для построения системы социально-психологического знания представляют:

а) идея социальной обусловленности высших психических функций человека, в частности тезис о первоначальном их существовании в качестве интерпсихической категории и последующем переходе в категорию интрапсихическую; задача социальной психологии в разработке понимания интерпсихического как данного в отношениях между людьми;

б) раскрытие роли трудовой продуктивной деятельности, осуществляющейся с помощью орудий, в процессе интериоризации; акцент на изначально общественном характере этой деятельности, развивающейся в условиях кооперации и общения людей; необходимость социально-психологического анализа специфики процесса интериоризации при различных формах кооперации и общения;

в) значение учения о двояком существовании высших психических функций для понимания сущности человеческой личности; возможные интерпретации понимания Выготским психологической природы человека — на основе тезиса Маркса о том, что сущность человека представляет собой совокупность общественных отношений;

г) понимание роли знака в развитии человеческого общения, соотношение условий использования речи и невербальных форм коммуникации; современные представления социальной психологии о проблеме кодификации информации в человеческом общении и значение идей Выготского о единице анализа при разработке конкретных методик декодирования (например, в контент-анализе).

3. Что касается методологических принципов построения психологии как науки, то для системы социально-психологического знания особенно значимыми представляются следующие:

а) соотношение общей методологии и конкретного исследования, в частности способы включения философских принципов марксизма в ткань каждого отдельного исследования. Актуальной задачей современной социальной психологии остается построение промежуточных уровней обобщения эмпирического материала, разработка так называемой специальной (частной) методологии социально-психологического исследования;

б) выявление роли единого объяснительного принципа в построении системы науки. Для социальной психологии это, в частности, разрешение дискуссионного вопроса о том, достаточен ли в таком качестве принцип деятельности или он должен быть дополнен принципом общения;

в) опасность чисто аналитического подхода в науке, приводящего к расчленению предмета исследования, утрате его целостности. В социальной психологии эта проблема стоит как проблема исследования отдельных психологических характеристик жизнедеятельности социальной группы, в противовес анализу ее сущностного свойства — выступать единицей социальной структуры, т.е. быть включенной в социальный контекст;

г) соотношение в психологии объяснительного и описательного подходов, что выступает в современной социальной психологии как дискуссия об ориентации ее на сциентистский либо гуманитарный образец, о судьбе количественных и качественных методов исследования.

4. Из частных проблем социальной психологии, затрагиваемых Выготским попутно с обсуждением более общих вопросов психологической науки, уместно проанализировать следующее:

а) понимание Выготским предмета социальной психологии, в частности идея соотношения социальной и коллективной психологии; сопоставление этих идей с современными представлениями о предмете социальной психологии (аналогия различения общей и социальной психологии — в современном понимании и социальной и коллективной психологии — у Выготского);

б) проблема „личность и группа" в трактовке Выготского (соотношение психологии индивида и коллективной психологии); основные направления разработки этой проблемы в современной социальной психологии;

в) трактовка общения в концепции Выготского; связь идеи опосредствования с пониманием роли и места общения; общение и обобщение; судьба идеи опосредствования в развитии социальной психологии (теория деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе А.В. Петровского).

5. С точки зрения историографии социально-психологического знания представляет интерес следующее: исторические условия создания Выготским концепции культурно-исторической детерминации психики, и в частности трудности формирования представлений о социальной психологии в 30-е годы; специфика становления марксистской традиции в системе социально-психологического знания и роль трудов Выготского в этом становлении; современные представления о предмете социальной психологии в различных системах немарксистских ориентации на Западе, рост интереса их представителей к марксистской социально-психологической мысли и значение идей Выготского для обоснования психологического фундамента этой ориентации.

ТРИ ГРАНИ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ

Идеи Л.С.Выготского не являются вчерашним днем нашей психологии или же только ее сегодняшним достоянием. Подобно тому как мысль свершается в слове, они непрестанно продолжают свершаться в самых различных исследованиях, в значительной степени предопределяя будущее советской психологической науки.

Мучительный процесс воплощения этих идей как в ткани конкретных экспериментальных исследований, так и в умах ученых особенно отчетливо просматривается при анализе судьбы созданных Выготским представлений об интериоризации. Вряд ли можно отыскать другую такую идею Выготского, вокруг которой было бы столько весьма устойчивых суженных или даже неверных интерпретаций.

Долгое время бытовало мнение, будто бы Выготский и особенно его последователи, разрабатывая представления об интериоризации, отказали понятию „социализация" в праве на существование в контексте общепсихологической теории деятельности. Почвой для возникновения этого мнения послужили следующие основания.

Первое из них, как на это справедливо указывает Г.М.Андреева, имеет своим истоком резкую критику Выготским представлений о социализации ребенка в концепции Ж.Пиаже. В ранних исследованиях Пиаже социальная среда интерпретируется, в соответствии с канонами ортодоксального психоанализа, как внешняя, чуждая по отношению к ребенку сила, которая принуждает его принять чуждые схемы мысли. „Самая социализация детского мышления, — отмечает Выготский, — рассматривается Пиаже вне практики... как чистое общение душ..." [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 105] . Вот против такой пестрой смеси в понимании социализации, в которой причудливо переплетаются психоанализ с социологической теорией Э.Дюркгейма, и выступал Выготский, а затем и его последователи.

Вторым основанием указанного мнения является требование А.Н.Леонтьева дать содержательную характеристику понятию „социализация": „Для психологии, которая ограничивается понятием «социализация» психики индивида без его дальнейшего анализа, эти трансформации (взаимопереходы в системе „общество-индивид". — А.А.) остаются настоящей тайной. Эта психологическая тайна открывается только в исследовании порождения человеческой деятельности и ее внутреннего строения" [Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977, с. 83—84] . Пытаясь дать содержательную характеристику социализации, Леонтьев, вслед за Выготским, вводит положение об интериоризации-экстериоризации как взаимопереходах в системе предметной деятельности человека.

И, наконец, еще одним основанием для возникновения этого мнения является то, что с середины 50-х годов основные усилия таких представителей деятельностного подхода, как П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Н.Ф.Талызина, сконцентрировались на изучении интериоризации как механизма перехода из внешней деятельности во внутреннюю деятельность. В этих исследованиях, поставивших в центр проблему перехода из внешнего плана деятельности во внутренний, *идеальный* план, выделилась теория поэтапного (или планомерного) формирования умственных действий, созданная благодаря работам Гальперина и его последователей. Однако нацеленность этих исследований в первую очередь на изучение познавательной деятельности индивида привела к неявному возникновению сужения понятия „интериоризация” — до понятия, раскрывающего механизм превращения материального в идеальное, внешнего во внутреннее в индивидуальной деятельности. Первоначальный, более широкий смысл понятия „интериоризация” — как механизма социализации — оказался в тени. Между тем еще в начале 30-х годов Выготский весьма недвусмысленно писал: „Для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией; она была прежде социальным отношением двух людей” (курсив наш. —А.А.) [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 197] . Напомним, что для Выготского интериоризация и представляла собой переход от внешнего, интерпсихического к внутреннему, интрапсихическому.

В понятии „интериоризация”, таким образом, необходимо выделить три грани, три лица.

Первую грань можно было бы назвать гранью *индивидуализации*. Раскрытие этой стороны интериоризации позволило Выготскому отразить основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной, коллективной деятельности ребенка, — к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности. Суть этой линии анализа развития конкретных видов деятельности рельефно выступает в работах Выготского, посвященных превращению внешней, социальной речи, „речи для других”, во внутреннюю речь, „речь для себя”.

Если исследователь поставит целью раскрыть эту грань интериоризации на материале изучения личности, — что особенно важно для избежания сведения интериоризации только к переходу из материального в идеальное в конкретной деятельности, — то заданное Выготским направление исследований приведет его к изучению интериоризации межличностных отношений в процессе совместной деятельности. И такого рода исследования совсем недавно начали появляться. Так, в исследовании В.В.Абраменковой (1980) показывается, как возникают и появляются гуманные отношения к сверстнику у дошкольников в совместной деятельности. Вначале совместная

деятельность, предполагающая кооперацию детей, порождает и полностью определяет опосредствованные ею гуманные отношения. Затем гуманные отношения, интериоризируясь в ходе совместной деятельности, фиксируются в гуманных смысловых установках личности ребенка, проявляющихся в таких его переживаниях, как сострадание неудачам и сорадование успехам других.

Вторая грань понятия „интериоризация“, отражающая переход от „мы“ к „Я“, лучше всего, на наш взгляд, передается посредством термина „интимизация“. Исследуя эту грань, мы подходим к таким проблемам, как проблемы самосознания личности. Для иллюстрации этого аспекта интериоризации можно сослаться, например, на глубокие наблюдения С.Л.Рубинштейна, который в простом факте называния двухлетними детьми себя в третьем лице („Петя“, „Ваня“), т.е. так, как их зовут другие люди, а затем лишь в первом лице („я“) видит начало осознания детьми своего „Я“. Изучение этого аспекта интериоризации еще ждет своих исследователей.

Из анализа этих двух взаимодополняющих граней интериоризации явственно следует, что иногда встречающееся в литературе — в русле теории деятельности — противопоставление индивидуальной деятельности совместной по параметру их меньшей или большей социальности основано на недоразумении.

И, наконец, третья, наиболее изученная грань понятия „интериоризация“ — это интериоризация как *производство внутреннего плана сознания*. Казалось бы, детальное изучение этого аспекта интериоризации должно было бы послужить своеобразной гарантией от односторонних ее интерпретаций. Тем не менее интериоризация порой трактуется как прямой, механический перенос внешнего, материального, во внутреннее, идеальное. Отчасти такая односторонняя интерпретация может возникнуть из-за подчеркивания — в контексте общепсихологической теории деятельности Леонтьева — положения о единстве строения внешней и внутренней деятельности. Но единство, например единство мысли и слова, как неоднократно подчеркивал Выготский, никак не означает их тождественности, одинаковости. Чтобы избежать возникновения впечатления об интериоризации как механическом переносе внешнего во внутреннее, достаточно привести красноречивые факты тех трансформаций, которые претерпевает строение внешней речи в процессе преобразования во внутреннюю (особый синтаксис, преобладание смысла над значением, слияние смыслов и т.п.), или такие, выделенные Гальпериным, специфические особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, как обобщение, сокращение и т.п. Безусловно то, что сами эти особенности также нуждаются в дальнейшем изучении, выявлении их собственно психологического содержания.

Мы попытались показать, с каким трудом представления об интериоризации Выготского и его последователей прокладывают себе путь в психо-

логии. В зависимости от задачи, стоящей перед исследователем, в представлениях об интериоризации проступают три различных аспекта: индивидуализация, интимизация и производство внутреннего плана сознания. Дальнейшая судьба изучения этих аспектов определяется не столько уже сделанным, которое само по своему значению велико, сколько открывающейся, благодаря представлениям Выготского об интериоризации, перспективой будущих исследований.

Н. Б. Берхин

О МНИМОМ И ПОДЛИННОМ СОДЕРЖАНИИ „ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА" Л. С. ВЫГОТСКОГО

Подлинное содержание „Психологии искусства" до сих пор остается невыявленным в критической литературе. Одни исследователи (А. Н. Леонтьев) считают, что эта работа Выготского и в наше время сохраняет научную актуальность, другие отрицают это (Т. А. Флоренская). На первый взгляд больше оснований доказать свою правоту у представителей второй точки зрения.

Казалось бы, главное открытие, сделанное в „Психологии искусства", в своей основной формулировке заимствовано, как об этом пишет сам Выготский, у Шиллера — это „преодоление содержания формой". Оно противоречит якобы известной всем аксиоме, в справедливости которой сомневаться не приходится, — что в произведении существует не противоречие между формой и содержанием и не „преодоление" второго первой, а их единство. Однако анализ реального содержания „Психологии искусства" показывает, что фактически речь здесь идет о том, что анализируемые в нем житейские истории, положенные в основу „Легкого дыхания" Бунина, „Гамлета" Шекспира, басен Крылова, находятся в противоречии с *их художественным* содержанием. То есть в процессе создания этого художественного содержания происходит преодоление содержания этих житейских историй.

Таким образом, Выготский вовсе не стремится оспорить давно известный закон единства содержания и формы произведения искусства. Он открывает совсем другое. Впервые, в несовершенной еще форме, им характеризуется психологический механизм художественного познания: на основе сопоставления воспринимаемого житейского материала (по терминологии Выготского — „содержания") не с понятием и не с житейским образом, а совсем с особой меркой — с художественным эталоном („формой", по Выготскому) художественное познание вычленяет („преодолевает") особое, *художественное* знание.

Причем закономерность эта выявлена Выготским самостоятельно. У Шиллера формула „преодолеть формой содержание" имеет совсем другой смысл: она выступает не как психологическая концепция, а выражает эстетическую и даже политическую позицию автора. В поздний, кризисный период своего творчества Шиллер стремился увести искусство от роли помощника в политической борьбе и потому советовал смягчать формой содержащийся в произведении, отражающем противоречия реальной действительности, революционный смысл.

Выготский раскрывает в „Психологии искусства" и эмоциональные аспекты восприятия произведений искусства. В этой связи он предлагает экстраполировать на проблему катарсиса открытый им закон преобразования житейского материала („содержания") на основе сопоставления его с художественным эталоном (с „формой"). В свете такой экстраполяции, не доведенной, правда, до логического конца, катарсис, очевидно, надо трактовать как „преодоление" одним чувством, соответствующим „форме", другого чувства, соответствующего „содержанию". Эту свою мысль Выготский выражает следующим образом: „искусство исходит из определенных жизненных чувств, но совершает переработку этих чувств". В „Психологии искусства", как нам представляется, впервые намечено современное решение проблемы катарсиса как психологического механизма художественного преобразования. Суть этого механизма — в преобразовании („преодолении", „переработке") особой, художественной эмоцией (т.е. некоторым эмоциональным представителем „формы") житейского чувства (т.е. эмоционального представителя „содержания").

В.С. Библер

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ В ПОНИМАНИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Еще раз о предмете психологии

Анализ внутренней речи, осуществленный Л.С.Выготским в книге „Мышление и речь", глубоко продуктивен для всего последующего развития психологии, для понимания самого предмета психологии; анализ этот органически включен в основное русло гуманитарной мысли XX века. Но в своем реальном методе и содержании (как они воплощены в книге Выготского) он не доведен до осознанной логики, зачастую рассогласован с выдвинутыми посылками и с замыслом.

Если довести анализ Выготского до тех логических возможностей, которые в нем потенциально содержатся (а это доведение — дело не произ-

вола, но феномен современной развитой философии культуры и логики культуры), то основные идеи „Мышления и речи“ могут быть сведены, на мой взгляд, к следующему.

1. Единица мышления, по Выготскому, — это единица борения мысли с тем, что не мысль, — с речью. Именно постоянное несовпадение мысли и речи, их взаимное преобразование друг другом, их тождество, включающее в себя радикальное, бытийное рассогласование, — все это, вместе взятое и понятое, и есть мысль в ее исходном определении. Такой подход отвечает неким радикальным определениям мысли, согласно которым мысль должна включать в свое определение (и в свою определенность) не-мысль (предмет мысли, мысль как предмет мысли).

В отличие от ощущения и восприятия, мысль есть несовпадение мысли и ее предмета, вечное поглощение предмета мыслью (отождествление предмета понятия и понятия о предмете) и столь же вечное восстановление мыслью предмета — как *ее* предмета, коренным образом с ней не совпадающего, как мучения мысли.

Это определение мысли не есть лишь определение отношения мысли к ее (внешнему) предмету. Это определение входит внутрь самого интимного процесса мышления — в слышимой (в потенциально слышимой) мысли, в речи. Но где единица такого несовпадения мысли с ее собственным определением, единица, понятая не только как некая логическая и психологическая необходимость — поскольку без такого предположения нельзя понять мышление как изначально не совпадающее с самим собой, — но понятая в ее *порождающей* силе, в ее неделимой предметности?

Выготский отвечает: это и есть *внутренняя* речь в ее соотношении с речью внешней.

2. Не втягиваясь в детальное описание внутренней речи по Выготскому (поскольку это описание дано и самим Выготским, и его бесчисленными комментаторами), отмечу лишь те моменты, что существенны для обнаружения тех предельных точек, в которых мысль Выготского с логической необходимостью преобразует собственные логические основания.

В споре с Пиаже Выготский вводит такие определения внутренней речи:

а) Абсолютная (в идеале) *предикативность* внутренней речи: когда ее логический субъект — то, о чем я думаю и говорю самому себе — не произносится, но подразумевается, уходит, проваливается в молчание, как в инобытие мысли. Внутренняя речь — это молчание о главном, о том, что является предметом мысли; именно поэтому это — мысль. Предикативность возникает и развивается — как основа синтаксиса внутренней речи — благодаря обращению человека к самому себе, когда подразумеваемое не нужно произносить, когда диалог достигает предельной формы разговора с самим собой. В этом диалоге, далее, все предикаты переливаются друг в друга, конусом (острием конуса) нацелены к подразумеваемому логи-

ческому субъекту. Предикаты также не нужно фазически, фонетически развертывать. Они даны во внутренней речи окончаниями (началами) слов, их предельными характеристиками, образуя фразу-слово-звучание — слитые в единую „точку”, „делимую” лишь своим *потенциальным* развертыванием (во внешнюю речь) и своим *прошлым* бытием (во внешней речи).

б) Такое строение внутренней речи, в котором слово, звучание, значение, смысл, существующие *до* мысли, и слово, звучание, смысл, возникающие *после* мысли, даны в одно мгновение, разом, оптом. То, что я еще помыслию, и то, что я предпосылаю этой новой мысли, существуют одновременно, вневременно (хотя и в потенции временного развертывания). Поэтому во внутренней речи (речи-мысли) мышление подчинено в момент своего рождения (для мысли это равно — в момент своего бытия) не логике (или предлогике) дискурсии, не логике дедукции, не связи „понятие—суждение-умозаключение-цепочка силлогизмов”, но связи „развивающегося понятия” (здесь этот термин дан условно, по аналогии с „философской речью” и „мышлением”).

в) Если понять синтаксис внутренней речи вместе с *семантикой*, то обнаружится (в пределе мысли Выготского), что внутренняя речь столь же исключительно предикативна, сколь исключительно субъектна, т.е. целиком состоит из самопротиворечивого логического субъекта. Разъясним это утверждение.

Известно, что, по Выготскому, во внутренней речи значение вытесняется смыслом, уникальным смыслом предмета понимания, — в данном контексте мысли, в данном контексте обращения меня, мыслящего, к самому себе. Так вот: если значение дает предмет как я его знаю, т.е. в системе жестких, приписанных предмету предикатов, то в смысле предмет существует как я его *не* знаю; предикаты входят в сам смысл *предмета определения*. Да, я все знаю о том логическом субъекте, о котором говорю самому себе, но я все знаю о нем как о не определенном, поглощающем свои предикаты, еще долженствующем получить определение.

В этом несовпадении логического субъекта с самим собой — в несовпадении значения и смысла — и осуществляется движение мысли, развитие мысли, развитие самого предмета размышления.

3. При таком доведении идей Выготского несколько иначе поворачивается сквозной спор с Пиаже. Само определение внутренней речи (в ее внутренней логике) заставляет предположить, что внутренняя речь формируется, развивается, утончается не в одном направлении извне-внутри (так — по Выготскому); это — не только феномен постепенной индивидуализации мышления. На мой взгляд, движение идет одновременно в двух направлениях: изнутри-вовне и извне—внутри. Деятельность на другого (и внешнее общение) и деятельность на себя (самодействие, внутреннее общение) — два исходных, а не надстраивающихся, не последовательных момента (определения) человеческой деятельности. Каждое действие *на...*

(на нечто иное; речь, к иному индивиду обращенная) есть — в том же импульсе — действие на себя, оказывается, по определению Маркса, „самоустремленной деятельностью" (Selbstischtatigkeit).

Сама социальность человеческого общения есть — в изначальном определении — социальность в двух, сливающихся и отклоняющихся друг друга, смыслах: социальность внешнего общения (родители, близкие, воспитатели, общество) и социальность отстранения от самого себя, обращения к себе, несовпадения возникающей личности с самой собой — социальность общения внутреннего, когда я чужд, непонятен, неизвестен себе, когда это — одновременно мое и иное „Я".

В процессе развития идет утончение, уточнение, разветвление, упрощение обеих этих социальностей (и двух определений человеческого „Я"), а точнее — исходной парадоксальности человеческого бытия. Вначале обе формы общения даны в намеке, диффузно, неразработано, но сразу же в сращении и во взаимоотрицании, в неразрешенном диалогическом конфликте (спор двух личностей, двух логик, двух форм речи — в одном человеке).

Такое понимание отвечает и самой психологической определенности внутренней речи (стихии мышления), существующей в постоянном сворачивании внешней речи, с радикальной трансформацией ее синтаксиса и семантики, и в столь же постоянном разворачивании внутренней речи вовне — в речь внешнюю, в обычный, дискурсивно и дедуктивно детерминированный, синтаксис и семантику.

Здесь не только временная (обратимая) последовательность по схеме: внешняя речь непрерывно сворачивается — в бытии психологически значимого субъекта — в речь внутреннюю, подчиненную логике смысла, а речь внутренняя существует лишь разворачиваясь в речь внешнюю. Здесь и иное. Внешняя речь, во всей своей артикулированности, дискурсивной логичности, и внутренняя речь, во всей своей вжатости в „твердое ядро", существуют одновременно. Это — две речи, обращенные друг к другу, речи двух, радикально различных (но ведь это — один человек) субъектов. Это — диалог в полном смысле слова.

Особой темой является проверка знаменитого *experimentum crucis* Выготского в споре с Пиаже. Приведенные Выготским решающие экспериментальные факты говорят о „погасании" (погружении) эгоцентрической речи в условиях, делающих невозможными „коллективный монолог", „иллюзию понимания" и феномен „вокализации". При более пристальном их истолковании они свидетельствуют в пользу предлагаемой нами интерпретации двувекторности развития человеческой деятельности—общения—речи—мысли. Но это именно особая тема.

Сейчас важно подчеркнуть логический момент: доведение мысли Выготского до ее транедуктивного предела означает доведение идей причинности (с ее одновекторной разворачиваемостью, с погасанием причины

в действии) до идеи *causa sui*, столь существенной во всем строении психологической науки и, особенно, в учении о внутренней речи.

4. Проблема внутренней речи (в ее единстве—несовпадении с мышлением)— это проблема *предмета психологии*, в одном из поворотов этой проблемы (и этого предмета).

Внутренняя речь — в тех ее характеристиках, которые развиты выше — есть одно из определений самого субъекта психологической деятельности, существеннейшего предмета психологии как науки. Неделимость внутренней речи на „раньше" и „позже", на дедуктивные шаги, ее абсолютная предикативность, тождественная абсолютной субъектности (несовпадение логического субъекта с самим собой), ее смысловая экспансия, ее порождающая сила по отношению к речи внешней и т.д., и т.п. — все это выявляет основное определение: внутренняя речь отвечает на вопрос „Кто мыслит (в психологическом плане) ?". — Мыслит такой субъект, как внутренняя речь(!). Она — одновременна для многих (всех) прошлых и будущих состояний мысли, она — источник мышления, она — одно из психологических определений личности.

Внутренняя речь — это определение личности (в психологическом плане) как субъекта мышления. Возможны и другие — не через внутреннюю речь — определения психологически значимой личности. Но это уже другая проблема.

По отношению к такому субъекту, как внутренняя речь, бессмысленно расчленять субъект деятельности и самоё деятельность. Для психологии внутренняя речь есть, конечно, деятельность (речь), но она же — замыкаясь на себя (только тогда это внутренняя речь) и стягиваясь в „точку" — есть субъект психологической деятельности. Для психологии (в определении внутренней речи) существует лишь субъект (без предикатов, на себя замкнутый и в этом смысле — бездеятельный, безглагольный) как *потенция* деятельности, как ее предположение. Как только мы начинаем исследовать особую сферу деятельности психологического субъекта, мы сразу же покидаем почву психологии и переходим к некоей промежуточной, „кентавровой" теории — ну хотя бы, в случае с внутренней речью, в область психолингвистики. И такой переход необходим.

Психология (как культура, по М.М.Бахтину) всегда живет на грани: между собственно психологией и чем-то иным (не психологией), той сферой, в которой протекает действие психологического субъекта, — лингвистикой, семасиологией, поэтикой, логикой и т.д., и т.п. Психология дополняет себя, оказывается завершенной лишь тогда, когда выходит за свои пределы, в некую предметную (это один из случаев) область своего отрицания (как психологии). И наоборот: психология становится собственно психологией, когда она понимает (это сложный и тончайший процесс) некую психологическую деятельность — в ее замыкании на себя, в ее избытании предикатов — как субъект деятельности, то есть только (!) как возможность, готовность, потенцию этой деятельности.

5. Осуществленный анализ должен быть понят в определенном культурологическом контексте.

Стягивание внешней речи во внутреннюю и последующее развертывание внутренней речи вовне (но уже с той коренной добавкой смысла, что порождена самим актом мышления) — весь этот процесс имеет не только психологическую, но существеннейшую культууроформирующую закраину. В пространстве этих метаморфоз осуществляется диалог цивилизованного человека, мира цивилизации (развернутого в непрерывной, в веках, линии образования) и „мира впервые", изначального, впервые возникающего человека, с его исходно-смысловой, уникальной, культууропорождающей речью, в которой нет развернутых, „цивилизованных" речевых периодов, в которой слиты кинестезическое и смысловое определения речи, мысли, понимания. В плане философии культуры этот диалог внешней и внутренней речи осуществляется в контексте текстов, уже вне психики.

Детально очерчивать этот культурологический контекст здесь невозможно, но оконтурить его необходимо.

Прежде всего, в достаточно плотном контексте текстов исчезает сам „зазор" между внутренней и внешней речью и реализуется феномен „ленты Мёбиуса" — когда внешняя речь и внутренняя речь соединены, при всей их несводимости, в единой, одной „плоскости". Такая „лента Мёбиуса" — это, во-первых, речь *поэтическая*: речь „в себе" чисто культурная и „в себе" чисто докультурная, культууропорождающая, с выпадением всех собственно психологических определений, и, во-вторых, речь (и мысль) *философская*, движущаяся в понятии,— сфера крайне существенная для психологии, сфера резко запредельная для психологических реалий.

Речь поэтическая и речь философская существенны для психологии как культурно выраженные, объектно воплощенные аналоги внутренней речи.

6. Наше существеннейшее расхождение с буквой рассуждений Выготского может быть выявлено в характеристике отношений между мыслью и мотивом мышления. Мотивационная сфера мышления по сути идей Выготского (по сути, особенно резко не совпадающей с буквой изложения) должна и может возникать и действовать лишь в „сейчас-мгновении" внутренней речи, а не рядом с ней, не вне ее. Мысль, существующая, рождающаяся в контексте внутренней речи, — если додумать ситуацию, описанную самим Выготским, — сама по себе есть мотив мысли, воля к мысли.

Когда смыслы сливаются и логический субъект (он же субъект логики) оказывается предельно многозначным, неопределенным, предельно не совпадающим с самим собой, тогда сам этот логически неуравновешенный, всеобще-уникальный (в контексте смысла) предмет мышления и есть мотив, интенция мысли (именно как мысли, а не как любой реакции на внешний импульс). Если не так, то получается — по букве, а не по духу идей Выготского — движение в дурную бесконечность: мысль (внут-

ренная речь) имеет мотив вне себя, но тогда это частный отдельный мотив, которым обладает (?) некое иное „Я" (отличное от внутренней речи).

Вместе с тем не следует забывать, что внутренняя речь — это не просто деятельность некоего надстроенного над ней субъекта, это — сам субъект мышления, *causa sui* своего собственного формирования. И этот субъект обладает мотивом, но не мотив им (субъектом) обладает. А иначе все размышления об единице мышления, о несовпадении мысли и речи, о новой семантике внутреннего диалога и т.д., и т.п. не будут иметь живого, ясного, „работающего" логического смысла.

Но размышления Выготского такой смысл имеют.

Р.Р. Бибрих, А.Б. Орлов

К. ЛЕВИН, Л.С. ВYGOTСКИЙ: ПЕРЕХОД ОТ МЕТАФИЗИЧЕСКОЙ К ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ПРОЦЕСС

В истории психологии наиболее отчетливо обозначены две методологические парадигмы: аристотелевский и галилеевский способы мышления. Соответствующие данным парадигмам исторические эпохи завершаются периодами критики, один из которых можно условно обозначить как переход от Аристотеля к Галилею, а другой — как переход от Галилея к Марксу. Первый из этих критических периодов связан с деятельностью К. Левина, второй начинается работами Л.С. Выготского.

От Аристотеля к Галилею. Метафизичность — главная особенность способа мышления, присущего теоретической психологии до возникновения идеи гештальта. Не случайно этот способ был назван именем Аристотеля, автора первой всеохватывающей метафизической системы.

В соответствии с аристотелевским способом мышления предмет психологии исчерпывается психологическими феноменами, фиксируемыми наблюдением и эмпирическим экспериментом. Задачей психологии полагается классификация этих феноменов и существующих между ними эмпирических зависимостей, подведение их под определенные фенотипические классы и эмпирические законы. Фенотипический класс объявляется сущностью психологических явлений: явление существенно, поскольку отражает природу фенотипического класса. Эмпирическая закономерность определяется частотой, регулярностью повторения событий: регулярные и частые явления закономерны, а редкие и единичные — случайны. Цель науки — не открытие общих психологических законов, а проникновение в сущность отдельных, наиболее регулярных феноменов, т.е. выявление и описание стоящих за данными феноменами явлений и обнаруживающихся в них фенотипических классов.

Реализация этой стратегической цели привела к становлению конгломерата изолированных психологий. Эмпирико-индуктивный способ построения теоретической психологии поставил проблему интеграции накопленного знания. В рамках существовавшей методологической парадигмы данная проблема могла лишь назреть, ее позитивное решение было несовместимо с метафизическим способом мышления, постоянно воспроизводящим тупики „деревянных дихотомий". Интеграция науки и ее предмета требовала выработки нового, монистического способа мышления, нового методологического базиса психологии.

Структурный натурализм, галилеевский способ мышления, явился новой методологической парадигмой, пришедшей в 20-е годы XX века на смену метафизике в психологии. Успехи теоретической мысли в биологии и преодоление на монистической основе кризиса в физике образуют две важные общетеоретические предпосылки перехода от аристотелевского к галилеевскому способу мышления в психологии. Пафос этого перехода состоял прежде всего в установлении единства предмета психологии: раздробленная метафизической психологией психика индивида была заменена природной (квазифизической, а затем квазибиологической) целостностью — психологическим (сенсорным, перцептивным) полем в ортодоксальной гештальтпсихологии, отношением „индивид—среда" (готовностью к деятельности, „психическим полем", „жизненным пространством") в теории К.Левина. Это психологическое поле стало рассматриваться как то целое, которое определяет свойства своих частей. Постулирование первичности и субстанциональности такой целостной релятивной структуры выступило как основа для гомогенизации гетерогенного мира аристотелевской психологии.

Переход от вещного метафизического способа мышления к релятивному натуралистическому способу как методологический переворот принципиального значения был впервые осознан в психологии Левином (1930). Согласно взглядам Левина, гомогенизация мира психологических явлений состоит, во-первых, в разрушении барьеров между отдельными классами фенотипических проявлений, — вся область психологического рассматривается как единое поле, управляемое одной и той же системой законов; во-вторых, в разрушении барьеров между нерегулярными (несущественными) и регулярными (существенными) событиями, — все психологические явления существенны; в-третьих, в разрушении барьеров между вкладом субъекта и его окружения в поведение субъекта, — поведение детерминруется целостной психологической ситуацией как единством субъективных и объективных детерминант. Методологический драйв, в процессе которого метафизические теории класса заменяются натуралистическими теориями поля, не сводился к возникновению еще одной разновидности теорий, он переводил всю психологию на новый, более высокий уровень теоретизирования. Это методологическое движение обогатило концептуаль-

ный аппарат психологии, по существу, диалектическими различиями (целое—часть, генотип—фенотип, сущность—явление, закон—индивидуальный случай и т.п.), возможными только в составе монистической методологии. Такая дифференциация понятий, позволяющая разрешить многие формально-логические противоречия аристотелевской психологии путем их диалектизации, делает концепцию Левина подлинной вершиной зарубежной теоретической психологии, развивавшейся в русле натуралистической традиции.

От Галилея к Марксу. Структурный натурализм оказывается, однако, лишь частичным, неполным преодолением метафизического способа мышления в психологии, поскольку он не снимает противоречий метафизического представления о психическом развитии. Как было показано в работах Л.С.Выготского (1930, 1931, 1932, 1934, 1935), натуралистический универсальный принцип структурности неадекватен задаче описания и объяснения диалектического по своей природе процесса психического развития. Решение этой задачи в работах гештальтистов постоянно воспроизводит противоречие универсальности и конкретности структуры, как противоречие объяснительного принципа и предмета изучения, соответственно. Раскрывая это противоречие, Выготский выступает как последовательный гештальтист. Он защищает принцип структурности „как великое, незабываемое завоевание теоретической мысли" от натуралистического (универсального и нерасчлененного) толкования его В.Келером, К.Коффкой, К.Левинем, которые в проблеме психического развития вступают „в противоречие с последовательным проведением собственного принципа" и оказываются, как это ни парадоксально, на антиструктурных позициях.

В теории Левина дано два решения проблемы психического развития, которые связаны с различием исторической и систематической причинности. Историческую причинность, как процесс возникновения новых „жизненных пространств" (т.е. собственно развитие), Левин отличает от систематической причинности — детерминации „психологических событий" (поведения индивида) наличным „жизненным пространством". Смешивание этих типов причинности характерно, согласно Левину, для аристотелевского способа мышления в психологии, когда причины актуального поведения локализируются в прошлом или в будущем. Вводя это различие, являющееся несомненным шагом вперед по сравнению с метафизическими представлениями механистического детерминизма и телеологии, Левин детально разрабатывает в своей топологической психологии лишь проблемы систематической причинности. Онтогенез он рассматривает с сугубо натуралистических позиций — как эволюционную по своей природе дифференциацию „жизненного пространства", в ходе которой не возникает ничего принципиально нового. Как и Коффка и другие гештальтисты, он, говоря словами Выготского, „вмещает развитие в категорию «больше и меньше»".

Декларируя взаимосвязь двух типов причинности, Левин полагал, однако, что разработка вопросов систематической причинности наиболее важна (и, следовательно, первична), потому что без анализа „психологических событий“ в понятиях систематической причинности не могут быть поняты исторические последовательности. Именно в этом пункте логика Левина оказывается метафизической и антиструктурной: взаимосвязь предполагает взаимные влияния двух причинных рядов, при этом целое (онтогенетический уровень развития „жизненного пространства“) определяет часть (актуалгенез „психологических событий“). Слишком жесткая, чтобы быть диалектической, дихотомия исторического и систематического причинных рядов, дуализм онто- и актуалгенеза поведения приводят к тому, что даже анализ детерминации актуального поведения — наиболее разработанная часть теории Левина — оказывается абстрактным, поскольку игнорирует принцип структурности, проявляющийся в зависимости актуальной детерминации от формирующихся в ходе онтогенеза новообразований, реально определяющих ее качественную специфику на каждом новом уровне психического развития. „Аффективные процессы, — писал Выготский, — ...рассматриваются Левиным как нечто первичное ... не зависящее от всей психической жизни в целом. Он знает только одностороннюю зависимость. ...Он не видит второй стороны этой зависимости, того, что сама динамическая основа изменяется в ходе развития физической жизни и, в свою очередь, обнаруживает зависимость от тех изменений, которые претерпевает сознание в целом“ [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 467] .

Выготский как методолог психологии начинает свое самостоятельное развитие с критики основных теоретических положений структурной психологии и присущего ей натуралистического способа мышления. Он показал, что последовательная реализация принципа структурности требует отказа от натуралистической парадигмы, перехода к новому способу мышления в психологии. Логика критики, вскрывающая методологическую недостаточность гештальтпсихологии — по словам Выготского, „прогрессивнейшего из всех современных психологических направлений“, — приводит его к сознательному освоению основных принципов новой для психологии того времени — марксистской, историко-диалектической парадигмы. Реализация принципа историзма дает Выготскому возможность не только подвергнуть фундаментальной критике противоречивую концепцию развития в гештальтпсихологии и указать на ее основную слабость („в ней... отсутствует развитие как таковое“), но и очертить в целом абрис новой, диалектической концепции психического развития.

Ответив на вопрос о том, как протекает процесс психического развития, Выготский не успел дать адекватного марксовской парадигме ответа на вопрос о том, что развивается в ходе этого процесса. Массив распределенного Выготским знания, наработанного традиционной психологией,

постоянно отклонял его мысль от кратчайшего, строго логического пути от Галилея к Марксу, замыкал ее в „круге сознания” (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), абстрагируя сознание (психические функции и межфункциональные связи в системе сознания) от жизни, практики, предметной деятельности. „Мы ищем ключ к высшему поведению”, — писал Выготский. Ключ этот им не был найден, но было правильно указано направление поисков: диалектизация метафизической концепции детерминизма и гуманизация натуралистической концепции психического развития.

Развитие советской психологии в направлении, указанном Выготским, позволило сформулировать вполне определенный ответ на вопрос о субстанции психического развития, в качестве которой выступает предметная деятельность человека (А.Н. Леонтьев). Деятельностный подход в данной ортодоксальной трактовке является, таким образом, продолжением линии Левин—Выготский, продолжением перехода от галилеевского к марксову способу мышления в психологии.

Л.И. Божович

ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

В концепции культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского заложен целый ряд идей, которые стали в советской психологии исходными для развития новых исследований и построения оригинальных теоретических положений. Представляется важным проследить основные направления научных поисков Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования в их собственной логике.

Но прежде, чем перейти к изложению этих исследований, надо подчеркнуть, что Выготский строил свои теоретические положения на основе эмпирического материала, и мы постараемся изложить развитие его идей в связи с результатами конкретных психологических исследований.

1. На первом этапе изучения психического развития человека Выготский приходит к выводу, что в процессе онтогенеза человека происходит возникновение качественно новых психологических структур — высших психических функций, составляющих специфику человеческой психики. Это развитие включает в себя как бы две линии: созревание тех нервных аппаратов, которые составляют органическую („натуральную”) основу всякого психического процесса, и функциональное („культурное”) развитие, являющееся результатом усвоения индивидом культурных достижений общества.

Методом двойной стимуляции Выготским и его учениками было установлено, что первоначально элементарные психические функции, опосредствуясь в процессе деятельности и общения людей социально выработанной системой знаков, изменяют свое содержание и строение: они „интеллектуализируются" и „волюнтаризируются", то есть вступают в определенное соотношение с мышлением и становятся управляемыми. Изучение этих сложных структур показало, что, формируясь в процессе совместной деятельности людей, они затем как бы „вращиваются" внутрь (интериорируются), становятся достоянием самого человека. Иными словами, высшие психические функции представляют собой ту психологическую реальность, которая составляет неотъемлемую сущность человека, являясь содержанием его жизни, регулятором поведения, той внутренней средой, через которую преломляются все внешние воздействия. В результате возникающие в процессе онтогенеза психологические новообразования сами начинают выступать в качестве факторов дальнейшего психического развития человека.

В свете этих идей Выготский пересматривает и теоретические, и методологические установки традиционной психологии. В качестве ее основной методологической ошибки он отмечает разрыв между биологическим и историческим ходом психического развития, „между телом и духом", разрыв, неизбежно влекущий за собой дихотомию Дильтея. Учением о происхождении и строении высших психических функций Выготский преодолел этот разрыв и тем самым открыл возможность научного (даже экспериментального) познания сложных форм психической жизни человека.

Таким образом, уже на первом этапе исследования для Выготского определился предмет психологической науки. В качестве такового выступили структурные психологические новообразования, возникающие в процессе жизни и деятельности человека на основе усвоения им исторически сложившегося опыта людей. Определился и метод исследования — разложение изучаемого целого не на элементы, а на такие его части (единицы), в которых сохраняются основные свойства целого, его качественное своеобразие.

2. Следующий этап исследований был связан у Выготского с проникновением в область патопсихологии. Это позволило ему сопоставлять особенности психики людей не только в условиях формирования их личности, но и в условиях различных форм ее недоразвития и распада.

Выготский приходит к выводу, что в процессе развития происходят качественные изменения не столько в структуре отдельных психических функций, сколько в их межфункциональных связях и отношениях. В результате модификации этих связей возникают новые группировки высших психических функций. Такого рода интерфункциональные структуры Выготский предложил называть „психологическими системами".

В этот период Выготский все ближе и ближе начинает подходить к рассмотрению психологии личности ребенка. Эту проблему он считал „высшей для всей психологии" и сам неукоснительно шел к ее разрешению. Для этого, указывал он, необходим решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии. Учение о психологических системах и открывало этот путь.

Выготский не создал законченного учения о личности: он умер слишком рано. Но подходы к созданию такого учения в его работах существуют. Весь последний этап его научных исканий был связан с разработкой проблемы аффекта, его „встречи" с интеллектом, с проблемой развития эмоций и возникновения высших чувств. По-видимому, именно здесь он искал ключ к пониманию тех особых системных образований, того высшего психического синтеза, который, говоря его словами, „с полным основанием должен быть назван личностью ребенка".

3. Исследования аффективно-потребностной сферы ребенка, с которых началась деятельность нашего научного коллектива, привели к выводу, что развитие этой сферы происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных психических процессов. Первоначально элементарные, непосредственные потребности ребенка, опосредствуясь социально приобретаемым опытом, вступают в определенные связи и отношения с другими психическими функциями, в результате чего возникают совершенно особые психологические новообразования. В их состав входят и аффективные и познавательные компоненты, что порождает специфические только для них свойства. В отличие от более простых психологических структур, требующих для своего функционирования побудительной силы извне, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила. К таким новообразованиям относятся, например, сознательно поставленные цели, нравственные чувства, убеждения — словом, все высшие системные новообразования, которые характеризуют личность.

4. Экспериментальные исследования воли подтверждают это положение. Они показали, что в ее развитии обнаруживаются этапы, аналогичные тем, которые были установлены при исследовании других высших психических функций.

Первоначально произвольное поведение осуществляется силой натуральной потребности, побуждающей преодолевать те препятствия, которые встречаются на пути ее удовлетворения. Это, выражаясь словами Э.Кречмера, „гипобулический этап" формирования воли. Он характерен для маленьких детей и больных с распадом высших психических систем.

Затем в условиях борьбы равно сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций человек прибегает к интеллектуальному плану действий: он взвешивает, оценивает, представляет себе последствия своих поступков, вызывающих соответствующие аффективные переживания, в результате чего принимает решения, ставит перед собой це-

ли, создает намерения. Следовательно, решения, цели, намерения являются такого рода высшими новообразованиями, в которых происходит „встреча“ аффекта и интеллекта, в результате чего они и получают свою побудительную силу. Это второй этап в развитии воли — образно выражаясь, этап мнемотехники волевого акта. Волевое поведение осуществляется здесь через сознательную регуляцию человеком его мотивационной сферы, благодаря которой более слабый, но более значимый для человека мотив получает дополнительную силу.

Наконец, третий, завершающий этап волевого развития возникает в результате интериоризации способов организации поведения и формирования других высших психических систем, несущих в себе самих достаточную побудительную силу для того, чтобы непосредственно, минуя акт сознательной саморегуляции, побуждать человека к совершению волевого поступка. На этом этапе поведение приобретает видимость произвольного, даже импульсивного. Так, человек может без размышлений и колебаний броситься на помощь утопающему или пойти на смерть за дело своей жизни. Мы назвали такое поведение „постпроизвольным“.

Постпроизвольное поведение проявляется при определенной констелляции внутренних компонентов личности, с одной стороны, и воздействий данной ситуации, с другой. Это происходит потому, что каждая жизненная ситуация предъявляет к организации волевого поведения свои специфические требования — и к сознательности человека, и к его чувствам, и к качествам его характера. Поэтому исход будет зависеть от того, обладает человек соответствующими качествами личности или нет. Согласно этому, нет однозначного ответа, является ли данный человек обладателем воли. В одних областях жизни (например, семейной, личной) он может оказаться безвольным, а в других (деловой, научной), напротив, проявлять сильную волю. Отсюда следует вывод, что о воле правильнее говорить не как об особой психической функции, а как о волевой структуре человеческой личности.

5. Исследования мотивационной сферы привели нас к пониманию и другой фундаментальной особенности личности — ее направленности.

Было установлено, что в процессе развития складывается относительно устойчивая иерархия мотивационной сферы человека. Причем устойчивость ей, а следовательно, и человеческому поведению придают мотивы, идущие от высших системных новообразований. Для характеристики личности в целом оказалось решающим, какие по своему содержанию и строению мотивы занимают в мотивационной иерархии доминирующее положение. Именно ими определяется и характер направленности личности, и ее нравственная устойчивость. Были изучены основные, наиболее существенные для человека виды направленности: на себя, на интересы других людей, на дело. Соответственно виду направленности люди оказались различными и по многим другим особенностям своей личности.

Исследования обнаружили также, что доминирование той или иной направленности может быть различным на сознательном и неосознанном уровнях. Поэтому некоторые люди сознательно могут стремиться к одному, а действовать иначе, в соответствии с мотивами, доминирующими на неосознанном уровне. В таких случаях имеет место дисгармоническое строение личности (как бы расколотой изнутри), постоянно раздираемой внутренними противоречиями. Отсюда ясно, что гармоническая личность определяется не только соразмерным развитием ее сторон, но и определенным соотношением ее внутренних компонентов. У людей с гармоническим развитием личности мотивационная сфера достигает наиболее социализованных форм развития: для них характерно постпроизвольное поведение.

6. Решающая роль мотивации сказалась и при изучении таких системных новообразований, как черты характера (или качества личности) человека. Был изучен процесс формирования у детей ответственности, прилежания, аккуратности. Выяснилось, что все эти качества формируются на основе усвоения определенных способов поведения. Однако обязательным условием при этом является наличие определенного мотива, побуждающего ребенка к овладению соответствующими формами поведения. Если же овладение осуществляется по чуждому данному качеству мотиву (например, из страха наказания, стремления к награде), у ребенка образуются необходимые умения, но не возникает соответствующее качество личности, и он не испытывает потребности вести себя согласно этому качеству. Поэтому, как только снимается контроль, ребенок перестает быть прилежным и ответственным. Наибольшую же устойчивость то или иное качество приобретает тогда, когда стремление к его обладанию включается в систему ценностей субъекта, то есть опосредствуется самыми высокими формами его мотивации.

7. Анализ формирования человеческих эмоций и чувств дает основание утверждать, что оно также связано с процессом культурно-исторического развития потребностей (о чем в свое время говорил уже Выготский). И это понятно, так как потребность есть не что иное, как нужда, получившая свое отражение в соответствующем ей переживании. Сама по себе нужда не побуждает человека к действиям. Следовательно, развитие потребностей и чувств представляет собой две стороны одного и того же процесса.

Исследование подтверждает мысль о том, что чувства, возникающие в процессе социального развития человеческих потребностей (нравственных, эстетических, интеллектуальных и пр.), представляют собой новые по своей психологической природе функциональные образования. По сравнению с элементарными (натуральными) эмоциями они имеют качественно иное, опосредствованное строение, занимают иное место в структуре личности и выполняют иную функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека.

Отметим две такие особенности.

Обнаружилось, что при каких-то, еще достаточно не изученных, условиях переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности (например, потребности в любви, в эстетическом переживании, в переживании успеха и пр.). Таким образом, переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной деятельности индивида. У человека они становятся важнейшим психологическим содержанием его жизни: отсутствие (sic) этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека и даже к ее утрате.

Вторая особенность находится в прямой зависимости от первой. Когда переживание, связанное с процессом и результатом удовлетворения потребности, само становится для человека ценным, он начинает стремиться вызвать его снова и снова. Так возникают, по терминологии Л.Брентано, „ненасыщаемые потребности“, специфичные только для человека. Они не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым исканиям, творчеству, к созданию предметов их удовлетворения. При этом надо подчеркнуть, что для формирования личности существенным является то, какая именно из натуральных потребностей приобретает ненасыщаемый характер. Одно дело, когда, например, потребность во впечатлениях (необходимая для нормального развития и функционирования мозга) перерастет в ненасыщаемый познавательный интерес, совсем другое, если ненасыщаемой станет потребность в накоплении или в пище, превращающая человека в скупца или гурмана.

8. Идея о том, что развитие аффективно-потребностной сферы проходит тот же путь культурно-исторического развития, что и познавательные процессы, а также последовательное эмпирическое исследование тех психических систем, которые Выготский считал стоящими в особом отношении к личности и распад которых связывал с ее распадом, позволили нам несколько приблизиться к изучению содержания, строения и формирования детской личности. Стало ясным, что в центре ее формирования стоит процесс „интеллектуализации“ и „волюнтаризации“ аффективно-потребностной сферы и возникновение на этой основе высших психических систем, являющихся источником особой побудительной силы, специфичной только для человека. Наличие такого рода систем делает человека способным к сознательной саморегуляции. Поэтому мы обозначаем понятием „личность“ такой уровень психического развития человека, который позволяет ему управлять и обстоятельствами своей жизни, и самим собой. С этой точки зрения понятие „личность“ не тождественно понятию „индивид“ и личность не может быть определена через индивидуальные особенности человека. Индивидуальными особенностями обладает и животное, а личностью становится только человек, да и то не каждый. Человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов и отно-

шений, собственных моральных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его относительно устойчивым и независимым от чуждых ему влияний окружающей среды. Его характеризуют активные, а не реактивные формы поведения.

Сказанное относится только лишь к развитой личности взрослого человека, но ее формирование начинается очень рано и проходит ряд последовательных, качественно отличных друг от друга этапов. Центром этого развития является сознание, включающее в себя как интеллектуальные, так и аффективные компоненты. В нем интегрируются все психические новообразования, определяя тем самым личность человека как „высшую психическую систему" (Л.С. Выготский).

А.А. Брудный

О ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ КОНЦЕПЦИИ Л.С. ВYGOTСКОГО

В плане современной психоллингвистики особый интерес представляют мысли Л.С. Выготского о слове как „малом мире сознания" и тексте как „малом мире культуры".

1. Процесс передачи культурных норм и ценностей от взрослых ребенку и от поколения поколению предполагает достаточно компактную и эффективную форму, в которой могли бы быть сконцентрированы цели поведения и проекты деятельности. Такой формой является, по-видимому, текст. Но текст занимал Выготского не только и не столько в своих инструментально-педагогических функциях, сколько в собственно художественных и смысловых. Так, анализируя семантику художественно-литературных текстов, Выготский обращается к проблеме „второго смысла", которая в настоящее время приобрела особое значение применительно к исследованию культурной предыстории актуального содержания, в частности в сфере выявления и классификации архетипов.

2. При этом текст как компонент культуры наделен известной самостоятельностью исторического существования и мощной силой воздействия, способной изменить человека.

3. Культура и прежде всего человеческая мысль, которая „совершается в слове" и представлена в текстах, характеризуются Выготским как средство, позволяющее высвободить и использовать „уже существующие, но бездействующие в нашем организме силы" [Выготский Л.С. Психология искусства. — М., 1968, с. 331]. Он сочувственно цитирует Спинозу: „того, к чему способно тело, никто еще не определил". Счет на пальцах, жестикуляция и т.п. рассматриваются как реликты исторически ранних этапов

семиотического овладения телесным уровнем бытия личности. И этот процесс, включающий овладение возможностями, присущими мозгу, отнюдь не завершен.

4. Как некоторый предельный случай использования орудия Выготский рассматривает применение орудий самоуправляемых, причем исторический прообраз таких орудий возникает еще в античную эпоху: „Для древних раб был самоуправляющимся орудием, механизмом с регуляцией особого типа" [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 117] .

Подразумевается, что регуляция эта происходила при помощи речевых команд. Проблема подобного рода орудий, целиком искусственных и специализированных, ныне привлекает большое внимание именно в плане речевого управления их поведением.

5. Допустимо предположить, что в процессе становления концепции Выготского все большее значение приобретала бы когерентность телесного, орудийного и знакового уровней культурно-исторического развития человека и человечества.

А.В. Брушлинский

ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВЕННОГО-ИНДИВИДУАЛЬНОГО В ПСИХИКЕ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ

Исторически первое и по-прежнему весьма перспективное достижение советской психологии — это выдвигание и систематическая последовательная разработка, начиная с 30-х годов, методологического принципа единства сознания (вообще психики) и деятельности*. В своей исходной формулировке данный принцип гласит: психическое у человека не только проявляется, но и формируется в деятельности** (у животных — в поведении). Психическое изначально включено в *непрерывное* взаимодействие человека с миром, т.е. прежде всего в непрерывное взаимодействие субъекта с объектом, каковым в конечном счете является вся Вселенная. Субъект, в наиболее точном и полном смысле слова, — это человечество в целом, представляющее собой противоречивое, неразрывное единство очень разных субъектов меньшего масштаба и уровня, т.е. различных социальных групп, индивидов и т.д., взаимодействующих друг с другом. Таким образом, психика — это всегда связь индивида с миром: высший уровень отра-

Предпосылки для такой психологической разработки проблематики Деятельности были заложены уже в 20-е годы (С.Л. Рубинштейн, 1922). Систематически принцип единства сознания и деятельности реализован в теории психического как процесса.

В разных общественно-исторических условиях труд может быть деятельностью, но может и не быть ею.

жения действительности и потому высший тип регуляции всей жизни человека (и животного).

С этих общих позиций диалектического материализма в советской психологии уже полвека назад началось преодоление методологического кризиса, предельно обострившегося в мировой психологической науке на рубеже 20-30-х годов. К тому времени психология накопила большой и во многом ценный фактический материал, добилась определенных достижений в ряде частных областей теории и практики, но не смогла обобщить полученные факты на уровне целостной, непротиворечивой теории. Принципиальные и неразрешимые трудности на пути дальнейшего развития психологии выступили особенно отчетливо в ходе острейшего конфликта между ведущими ее направлениями того периода: интроспекционизмом, бихевиоризмом, психологией духа и т.д. В форме такого конфликта и начал обнаруживаться методологический кризис всей психологической науки первой трети XX века.

В основе кризиса лежал прежде всего тройной дуализм, изнутри разрушающий тогдашние теории человеческой психики: дуализм субъекта и объекта, природного и социального, общественного и индивидуального.

За недостатком места мы проанализируем главным образом взаимосвязь общественного и индивидуального в психике человека — исходные основания дуалистического решения этой проблемы и некоторые предпосылки позитивного преодоления такого ошибочного решения.

Вне марксистской науки вопрос о социальной природе человеческой психики был, как известно, наиболее остро поставлен в русле психологической концепции французской социологической школы: в работах Э.Дюркгейма и его учеников-социологов, а затем и в работах примыкавших к ним психологов П.Жанэ, раннего Ж.Пиаже и др. В этом состоит большая заслуга Дюркгейма и его последователей, особенно очевидная при сравнении с теми из их современников, которые недооценивали или даже игнорировали социальность человеческой психики. Вместе с тем французская социологическая школа и идущие за ней психологи не смогли с необходимой глубиной и последовательностью разработать поставленную ими проблему, поскольку исходили из идеалистических и дуалистических предпосылок.

По Дюркгейму, все социальное состоит из коллективных представлений и является продуктом представлений. Социальность сведена, по существу, к идеологии, ведущая роль реальных — производственных, общественных — отношений не учтена должным образом.

Основное исходное положение Дюркгейма является откровенно дуалистическим. Он прямо пишет: человек „...есть существо двойственное. В нем — два существа: существо индивидуальное, имеющее свои корни в организме и круг деятельности которого вследствие этого оказывается узкоограниченным, и существо социальное, которое является в нем пред-

ставителем наивысшей реальности интеллектуального и морального порядка, какую мы только можем познать путем наблюдения, — я разумею общество" [Хрестоматия по истории психологии. -- М., 1980, с. 219]. Так изначальный дуализм природного и социального неизбежно приводит к выделению чисто внешней взаимосвязи между индивидуальным (неправомерно сведенным к биологическому) и общественным. Дуалистическая взаимосвязь между ними выступает прежде всего как соотношение двух видов опыта: личного и коллективного; в основе первого лежит вначале контакт с природой, в основе второго — контакт с обществом (опять разрыв между природным и социальным!).

Личный опыт, по Дюркгейму, — это прежде всего индивидуальные ощущения, восприятия, представления, вообще образы. Все они: 1) чисто субъективны („мои ощущения неотделимы от меня") и 2) находятся в постоянном изменении („как функция данной минуты"). Прямую противоположность им составляет коллективный опыт, т.е. коллективные представления и концепты, выражающие состояние коллективности — различные стороны общественного бытия. В отличие от индивидуальных, чувственных образов, концепты 1) безличны, общезначимы, независимы от каждого отдельного субъекта, всеми понимаются одинаково и 2) неизменны, находятся „вне времени и становления", выражают лишь устойчивые и существенные стороны бытия, вне и выше местных и индивидуальных случайностей, зафиксированы в словаре родного языка.

Таким образом, дуализм общественного и индивидуального в итоге выступает более конкретно как разрыв между двумя аспектами человеческой психики: между коллективным и личным, понятийным и наглядно-чувственным, общезначимым и субъективным, существенным и несущественным, устойчивым (закрепленным в языковых значениях) и непрерывно меняющимся и т.д.

Этот дуализм, проявляющийся в очень разных вариантах, получил весьма широкое распространение в социологии и психологии, особенно во Франции. Через Жанэ, раннего Пиаже и других исследователей он оказал определенное влияние и на некоторых советских психологов 20—30-х годов, в частности на позднего Л.С. Выготского и на многих его учеников*.

Так, в значительной степени именно с этих, дуалистических, позиций разрабатывалась тогда проблема развития детского мышления. Аналогом коллективных представлений отчасти стали неспонтанные понятия ребенка (ранний Пиаже), затем научные понятия у детей (поздний Выготский) и, наконец, языковые значения (А.Н.Леонтьев). Аналогом же собственно

*В ходе анализа данной проблемы необходимо, кроме того, учесть, что разработанная Э.Кассирером теория знаков (теория речи как системы знаков) имела сильное влияние на психологов 20-30-х годов, например, на В.Штерна, К.Бюлера, отчасти на Э.Толмена, а также на А.(sic) С. Выготского и др. Принципиально важная дискуссия о том, является ли речь системой знаков или не является таковой, продолжается до сих пор.

индивидуального в психике человека стали детские спонтанные понятия (Пиаже), житейские понятия (Выготский) и личностный смысл (Леонтьев).

Рассмотрим это направление развития проблемы детского мышления более подробно, поскольку оно обычно недостаточно учитывается, например в новейших дискуссиях об историческом контексте возникновения и перспективах развития культурно-исторической теории высших психологических функций, разработанной Выготским и его учениками.

Исходное и основное различие у Выготского житейских (спонтанных) и научных (неспонтанных) понятий обусловлено рассмотренной выше трактовкой общественного—индивидуального. Понятия являются житейскими „в силу их происхождения из собственного жизненного опыта ребенка", т.е. из его личного опыта; в отличие от них, научные понятия развиваются „в условиях образовательного процесса, представляющего собой своеобразную форму систематического сотрудничества между педагогом и ребенком, сотрудничества, в процессе которого происходит созревание высших психологических функций ребенка с помощью и при участии взрослого" [Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1934, с. 169, 164] . Это простейшая разновидность уже не личного, а коллективного опыта. Легко видеть, что житейские и научные понятия противопоставляются в исходных определениях по принципу, соответственно, отсутствия или наличия сотрудничества со взрослыми. Житейские понятия формируются из собственного жизненного опыта детей, вначале без специальной помощи и участия взрослых. И наоборот, научные понятия у ребенка образуются первично без опоры на его собственный жизненный опыт, на основе словесного знака — первичного вербального определения, но зато в сотрудничестве с окружающими его людьми; только потом, вторично, эти понятия „прорастают в сферу личного опыта" детей [там же, с.232] . Таков очевидный изначальный дуализм общественного (научные понятия) и индивидуального (житейские понятия)*, закрепленный в итоге Выготским в его трактовке „зоны ближайшего развития" см.: Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. — М., 1968].

Впоследствии этот дуализм оказал определенное влияние на разработку А.Н.Леонтьевым и А.Р.Лурия известной проблемы „значение и смысл" (идушей от Ф.Полана и Выготского).

Леонтьев на следующем примере раскрывает соотношение (сводящееся к несовпадению) языкового значения и личностного смысла. Юноша,

* Указанный разрыв между общественным и индивидуальным преодолевает С.Л. Рубинштейн своей теорией мышления как процесса (см. прежде всего его трактовку известных экспериментов, проведенных по методике подсказок; эта трактовка разработана на основе принципа детерминизма, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия [Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1958, с. 82, 83 и др.] .

учащийся в школе, отчетливо понимает, хорошо знает то или иное историческое событие из прошлого своей Родины (это знание = понятие = значение). Но вот тот же юноша уходит на фронт, чтобы защищать свою страну и в случае необходимости отдать за нее жизнь. Изменилось ли, увеличилось ли его знание (понятие, значение) об этом историческом событии? Леонтьев отвечает: нет, оно, может быть, даже стало менее отчетливым, кое-что, может быть, даже позабылось. Но вот, продолжает Леонтьев, почему-нибудь это событие теперь вспомнилось ему и осветилось как бы другим светом. „Оно стало иным, но не как значение, не со стороны *знания* о нем, а со стороны его *смысла для личности*; оно приобрело для него новый, более глубокий смысл" [Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972, с. 293] .

При таком дуалистическом подходе к проблеме, на наш взгляд, неправомерно отрываются друг от друга значение (понятие, знание) и смысл, поскольку, по Леонтьеву, первое не обогащается новым содержанием и даже частично утрачивает его, а второе, наоборот, становится более глубоким. Однако, будучи таким образом оторванным от знания, понятия, значения, т.е., по существу, от *объекта*, смысл „вычерпывает" свое новое содержание не из объекта, а, очевидно, получает его только от субъекта, теперь уже не взаимодействующего с объектом*.

Чтобы устранить или хотя бы смягчить неизбежно возникающий здесь дуализм — разрыв между субъектом и объектом, между смыслом и значением, — надо было бы признать, что в примере с юношей становится более содержательным не только смысл, но и значение. Но тогда исчезает основной критерий для различения того и другого, т.е. смысл и значение просто становятся тождественными друг другу.

На наш взгляд, подлинное решение всей этой проблемы должно исходить из упоминавшегося выше фундаментального положения о непрерывности взаимодействия человека с миром (субъекта с объектом, с другим субъектом и т.д.). Поскольку одним из психологических механизмов такого взаимодействия является анализ через синтез, значение и смысл выступают прежде всего как *разные качества* одного и того же объекта (события)**, включаемого в соответственно разные системы связей и отношений. К числу последних всегда принадлежат и объективные, эмоционально переживаемые в разной степени, отношения субъекта к объекту (тем самым предлагаемая нами трактовка данной проблемы не является

* Первоначально Леонтьев настолько резко отделял друг от друга значение и смысл, что даже соотносил их с „совершенно различными анатомическими структурами в мозговой коре" [Леонтьев А.Н. Очерк развития психики. - М., 1947, с. 83] .

** Совсем конкретно это обнаруживается в непрерывной динамике переменных и их частных значений. Так, в изучении одной и той же системы фактов проявляются существенные различия двух теоретических подходов: анализ через синтез; значение и смысл [см.: Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. — М., 1979, с. 148 и след.] .

интеллектуалистической). Надо только учесть, что в ходе познавательной деятельности в качестве объекта выступает все познаваемое: вещи, люди и т.д.

Эту линию рассуждений можно и нужно продолжить далее с учетом специфики психического процесса высшего чувства (например, любви человека к человеку). Жизненные наблюдения свидетельствуют о том, что любящий, по крайней мере в некоторых случаях, открывает в любимом человеке его большие душевные качества, действительно ему присущие, но не замечаемые другими, „равнодушными" людьми. „Любовь иногда бывает выявлением образа любимого — часто невидимого для других людей — не потому, что любящий поддается иллюзии, а потому, что он выявляет те стороны, которые не выясняются для других людей в тех деловых отношениях, в которых выступают лишь функциональные свойства человека как «маски» [Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973, с. 374] .

На основе приведенных аргументов становится достаточно ясной неадекватность широко распространенного подхода к общей проблеме „значение и смысл". Главную идею такого подхода недавно очень четко обобщил Лурия: „Если «значение» слова является объективным отражением системы связей и отношений, то «смысл» — это привнесение субъективных аспектов значения соответственно данному моменту и ситуации" [Лурия А.Р. Язык и сознание. — М., 1979, с. 53] (ср. с тем, что говорилось выше о противопоставлении устойчивого и существенного местным и индивидуальным случайностям). Процитированное обобщение неизбежно ведет к субъективизму, каковым и является такое привнесение субъективного (о принципиальном различии между психическим как субъективным, т.е. принадлежащим субъекту, и субъективистским см.: Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. — М., 1957, с. 54—70).

Источником субъективизма в данном случае становится прежде всего дуализм между объективным и субъективным, существенным и несущественным, инвариантным и ситуативным, общим и частным и т.д. Для преодоления этого дуализма особенно важно устранить разрыв между общим и частным. Такой разрыв между ними ликвидируется (вернее, вообще не возникает), если с самого начала исходить из следующего принципиально важного положения: „В научном понятии, в законе частное не исчезает, а сохраняется в виде переменных, которые могут получить разное частное значение. В этом смысле общее богаче частного, содержит его — хотя и в неспециализированном виде — в себе. Общее «содержит» в себе частное еще и в том смысле, что из общего как существенного вытекают, следуют более частные свойства явлений" [там же, с. 143] .

При таком подходе к проблеме раскрытие частных, ситуативных, изменяющихся свойств объекта в соотношении с его общими, инвариантными, наиболее существенными качествами не приводит к субъективизму.

Как отмечалось выше, именно этот подход разрабатывается теорией мышления как процесса, и вообще теорией психического как процесса, в ходе психологического, экспериментального исследования непрерывной динамики переменных и их частных значений, посредством которых субъект отражает познаваемый объект.

Для того чтобы можно было изучать эту процессуальность мышления, проявляющуюся, в частности, в динамике переменных и их значений, оказалось необходимым преобразовать и разработать идущую от Ф.де Соссюра идею различения языка и речи (он различил их с позиций психологизма). Теория психического как процесса в принципе невозможна без дифференциации языка и речи. По Рубинштейну, психологический подход адекватен только в отношении речи и не применим к языку (иначе неизбежна порочная психологизация языковедческих явлений). В языке, в отличие от речи, заключен относительно фиксированный *результат* познавательной работы предшествующих поколений (ср. языковые значения). Всякий язык поэтому более или менее архаичен по отношению к живому процессу мышления, оформляющему в речи (ср. смысл) свои новейшие результаты [см: Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959, с. 102- 115] .

На этой методологической основе преодолевается любой субъективизм — например, от Э.Дюркгейма до Б.Уорфа, — закрывающий путь к изучению непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, а тем самым и к изучению проблемы общественного—индивидуального в психике человека.

Г.А. Варданян

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ „ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ" РЕБЕНКА

Общепризнанно, что диагностика умственного развития ребенка, основывающаяся, по Л.С. Выготскому, на оценке „зоны ближайшего развития", может быть построена только на использовании диагностического испытания в форме обучающего эксперимента. Такая методика безусловно оправдывает себя при диагностике умственной отсталости и задержки умственного развития детей. Она дает возможность выявить: а) при каком способе обучения (увеличение количества проб, объяснение, подсказка) дети разных возрастных групп усваивают требуемое действие; б) каких результатов (степень сокращенности, обобщенности действий) они достигают при одном и том же способе обучения.

Иные задачи возникают при диагностике нормального развития детей. В самом деле, если данное действие недоступно детям данного возраста

ста в их самостоятельной деятельности, но доступно при участии взрослого (в процессе обучения), то это должно быть справедливо практически для всех детей данного возраста (в частности, для уровня обучения в школе). Следовательно, для диагностики нормального развития детей требуется разработка критериев, позволяющих провести более тонкую возрастную его дифференциацию. Иными словами, необходимо более точно определить зону умственного развития, выявить, если можно так выразиться, еще более ближнюю зону.

В нашем исследовании критерием дифференциации развития учащихся вторых—третьих классов массовой школы служила динамика смены форм осуществления действия по решению задач Айзенка (построенных по типу дискретных матриц Равена) при поэтапном формировании этого действия. При этом мы применяли прием форсирования перехода на новые уровни выполнения действия, заключающийся в том, что при первом же правильном решении задачи мы предлагали испытуемому следующую задачу решить на более высоком уровне. При неудаче испытуемый возвращался на предыдущий уровень решения задачи.

Оказалось, что учащиеся одного класса нуждаются в разном количестве задач для достижения уровня их решения в уме.

Одни достигают его после решения двух-трех задач в материальной и громкоречевой формах, что позволяет охарактеризовать „зону ближайшего развития" этих испытуемых способностью выполнять действия по выделению и сопоставлению существенных признаков и отношений, обобщению их, сравнению в уме и т.д.

Другим учащимся для достижения уровня выполнения действия в уме требуется специальная, относительно длительная отработка его на более низких уровнях. При этом одни испытуемые быстро проходят материальный уровень формирования действия и надолго задерживаются на громкоречевом, другие, наоборот, нуждаются в длительной отработке действия в материальной форме, а затем легко проходят громкоречевой уровень и достигают умственного. Можно предположить, что для первых „зона ближайшего развития" характеризуется умением выполнять требуемые действия в громкоречевой форме. Ведь именно для достижения этого уровня они нуждаются в помощи со стороны взрослого. Для вторых же цель состоит в том, чтобы научиться решать задачи с опорой на материальные средства. Именно этим характеризуется для них „зона ближайшего развития", тогда как решение этих же задач вслух или в уме характеризует возможности их дальнейшего развития.

Приведенные соображения наталкивают на мысль о необходимости уточнения термина „ближайшее" в понятии „зона ближайшего развития". Относительность этого понятия требует дальнейшей разработки проблемы критериев дифференциации качественных изменений в умственном развитии ребенка.

ТРИ ПРОГРАММЫ ПЕРЕСТРОЙКИ ПСИХОЛОГИИ И КРИЗИС СОВРЕМЕННОГО КОГНИТИВИЗМА

Развитие когнитивной психологии наталкивается в последние годы на серьезные концептуальные трудности. По мере того как вскрывается несостоятельность предложенных на рубеже 70-х годов общих структурных моделей познавательных процессов у человека, единая прежде область исследований оказывается все более раздробленной на группы частных, не связанных между собой фактов и минитеорий. Часть авторов считает, что когнитивная психология должна превратиться преимущественно в описательную дисциплину, занимающуюся анализом отдельных, практически релевантных случаев. Релевантность и значимость приобретаются здесь ценой отказа от эксперимента, с характерными для него надежностью, объективностью и достоверностью данных. Другие авторы требуют создания на стыке с такими разделами кибернетики, как искусственный интеллект и компьютерное зрение, совершенно новой „когнитивной науки“. Внешняя сохранность канонов гипотетико-дедуктивного метода сочетается в данном случае с тем, что общей стратегией исследования становится, как недавно подчеркнул Дж. Фодор, методологический солипсизм.

Поскольку когнитивная психология в известной степени определяет сейчас облик психологии вообще, представляется важным дать точный диагноз переживаемым ею трудностям, используя, в частности, материал богатой кризисами истории психологии. Особый интерес имеет при этом период 20-х годов, когда К.Бюлером, Л.С. Выготским и К.Левином были проведены классические исследования природы разразившегося тогда открытого кризиса. Анализ развития и смены ведущих психологических направлений за прошедшие 50 лет дает уникальную возможность проверить продуктивность выдвинутых этими авторами программ перестройки понятийного аппарата психологии.

А.Л. Венгер

О ЗНАЧЕНИИ РАЗНЫХ СТОРОН ПРОЦЕССА ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ДЛЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Согласно теории Л.С. Выготского, высшие психические функции формируются у ребенка путем интериоризации — превращения интерпсихической функции в интрапсихическую, сопровождающегося переходом внешнего действия во внутреннее („вращиванием“). Исследования последовате-

лей Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и др. — были направлены, прежде всего, на изучение преобразования внешнего действия во внутреннее. Основным методом стало выделение способствующих этому промежуточных этапов (этап громкой речи, речи про себя и т.д.). Было показано, что этот процесс приводит к формированию действий, основанных на усвоении ребенком новых для него операций и средств.

Переход совместного действия в индивидуальное исследован мало. Однако показано, что формирование волевого поведения (Н.И. Непомнящая), самоконтроля (К.П. Мальцева) и некоторых других аспектов организации действий связано с построением определенных отношений между детьми в обучении (например, „исполнитель—контролер“). Успех достигается путем присвоения обучаемым функций, ранее выполнявшихся его партнером. Аналогичные данные получены западными авторами, исследовавшими проблемы социализации ребенка. В последние годы Д.Б. Эльконин с сотрудниками было показано, что решающее значение для психического развития ребенка имеет формирование у него условной позиции, складывающейся благодаря определенным формам организации общения.

Наше исследование было посвящено изучению роли двух составляющих процесса интериоризации в психическом развитии дошкольников: перехода совместного действия в индивидуальное и превращения внешнего действия во внутреннее. Была выдвинута гипотеза о том, что для формирования новых операций наиболее существенно преобразование собственного внешнего действия ребенка во внутреннее, тогда как для формирования новых типов организации действий большее значение имеет другая сторона интериоризации — превращение интерпсихического действия в интрапсихическое.

Эксперимент строился как формирующий. Сопоставлялись два пути обучения. В группе 1 оно строилось по методу поэтапного формирования (П.Я. Гальперин), обеспечивающему эффективный перевод внешнего действия во внутреннее и не включающему специальных приемов, способствующих присвоению ребенком интерпсихического действия. В группе 2, наоборот, не обеспечивалось „вращивание“ операций, но вводился этап, выступающий как промежуточный между интерпсихическим и интрапсихическим действием и способствующий, по нашему предположению, присвоению действия. Этим этапом стало формирование у ребенка двойной позиции: исходно ребенок действовал совместно с партнером, затем действие осуществлялось им индивидуально, но по-прежнему разделялось на „свои“ операции и операции „партнера“, роль которого он, однако, теперь исполнял сам (как в игровом действии с попеременным исполнением играющим двух разных ролей).

Обучение в обеих группах (по 10 детей 6 лет в каждой) проводилось на материале одних и тех же учебных заданий, предполагавших воспроиз-

ведение пространственных отношений при ориентации на заданную систему требований (правил). В констатирующих и контрольных экспериментах использовались две методики. Первая выявляла сформированность операций обследования и воспроизведения пространственных отношений, вторая — умение ориентироваться на заданную систему требований, являющееся важной предпосылкой формирования учебной деятельности.

В результате обучения статистически значимые сдвиги в воспроизведении пространственных отношений на новом материале возникли только в группе, где обучение строилось по методу П.Я. Гальперина. Сдвиги же в выполнении методики, требующей учета заданной системы требований, были вдвое больше в группе, в которой обучение строилось на формировании у ребенка двойной позиции (различия статистически значимы при $p = 0,05$).

Таким образом, эксперимент подтвердил наше предположение о том, что формирование новых операций связано прежде всего с превращением внешнего действия во внутреннее, тогда как формирование нового типа организации действий (в нашем эксперименте — ориентировки на заданную систему требований) — с переходом от интерпсихического действия к интрапсихическому. Об этом свидетельствует разный характер переноса сформированного способа в двух экспериментальных группах (в одном случае на действия с тем же, что и в обучении, операторным составом, в другом — с тем же типом организации). Эффективным промежуточным этапом, способствующим присвоению действия, оказалось формирование у ребенка двойной позиции.

Л.А. Венгер

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Л.С. Выготский различал „натуральное“ и „культурное“ развитие психики в онтогенезе и связывал переход от первого ко второму с овладением знаками — общественно выработанными средствами управления собственным поведением.

В экспериментальных исследованиях, посвященных развитию внимания, памяти, овладению письменной речью, образованию понятий, Выготский и его ближайшие сотрудники, используя методику двойной стимуляции, демонстрировали усвоение детьми внешних средств и их „вращивание“, превращение во внутренние средства. В „Истории развития высших психических функций“ Выготский рассматривает типы „вращивания“ и в качестве самого важного выделяет случай, когда ребенок усваивает

саму структуру процесса, правила употребления внешних знаков и затем применяет их к внутренним знакам.

Эволюция взглядов школы Выготского на онтогенез психики после смерти ее основателя пошла по линии пересмотра его точки зрения на взаимосвязь „натурального“ и „культурного“ развития. Было установлено, что психика ребенка с самого раннего возраста социально детерминирована во всех ее проявлениях и единственным путем формирования специфически человеческих психических свойств и способностей является присвоение социально-исторического опыта. Центр тяжести был перенесен на поиск механизмов такого присвоения на всех этапах онтогенеза.

В русле разрабатывавшейся А.Н. Леонтьевым и его сотрудниками теории деятельности именно деятельность ребенка, усвоение и развитие ее сторон и компонентов выступили как решающие моменты в становлении психических процессов; понятие интериоризации, адресованное к действию, пришло на смену понятию „вращения“, относившемуся к усвоению и использованию средств. Вместе с тем в исследованиях был получен материал, свидетельствующий о том, что опосредствованный характер носят не только сложные, но и традиционно считавшиеся элементарными психические процессы. В работах А.В. Запорожца была выявлена опосредствованность детского восприятия общественно выработанными сенсорными эталонами. Что же касается интеллектуальных процессов, то исследования П.Я. Гальперина, Н.Н. Поддьякова, Н.И. Непомнящей, С.Л. Новоселовой и многих других авторов показали наличие в них уже на уровне наглядно-действенного и наглядно-образного мышления самых разнообразных форм опосредствования — в виде орудийно-функциональных образований, операторных эталонов, моделей и т.п.

В связи с решительным расширением представлений о социальной детерминированности и опосредствованности психики ребенка вопрос о специфике высших психических функций был фактически снят с повестки дня. Однако этот вопрос не потерял своей актуальности, если рассматривать его в плане развития самих форм опосредствования, перехода ребенка к произвольному и осознанному использованию социально выработанных средств управления своим поведением.

Совершенно очевидно, что маленький ребенок, хотя и пользуется определенными средствами при осуществлении перцептивных и интеллектуальных действий, не осознает структуры процесса, не выделяет принципа использования средств и не переносит его самостоятельно на новые виды средств. В этом отношении несколько не потеряли своего значения факты, полученные в свое время А.Н. Леонтьевым (и значительно позднее подтвержденные З.М. Истоминой) при изучении опосредствованного запоминания.

Когда и каким образом ребенок приходит к осознанному опосредствования, к выделению его принципа и применению в новых условиях?

Как формируется этот высший тип „вращения" средств, обозначенный Выготским? Эти вопросы были подняты в исследованиях нашей лаборатории в связи с изучением формирования общих умственных способностей у детей дошкольного возраста.

Исследование, проводившееся в течение последних пяти лет, было направлено на проверку гипотезы, согласно которой в основе формирования общих умственных способностей ребенка лежит высокий уровень овладения действиями пространственного моделирования — построения и использования идеальных пространственных моделей, отражающих в наглядной форме различные типы отношений между предметами и явлениями. Нами применялся метод группового формирующего эксперимента, в процессе которого дети обучались строить и использовать материальные (предметные и графические) пространственные модели, переходя затем к построению и использованию функционально эквивалентных им идеальных моделей.

В ходе исследования не только подтвердилась чрезвычайно важная роль, которую играет овладение действиями пространственного моделирования в решении дошкольниками самых разнообразных типов интеллектуальных задач. Обнаружилось, что формирование действий пространственного моделирования ведет к появлению у детей необычных для этого возраста возможностей самостоятельного использования других форм опосредствования при решении познавательных задач, в частности использования картинок в качестве средств запоминания слов.

Эти данные заставили нас расширить гипотезу за пределы пространственного моделирования и сделать предметом специального изучения формирование общей способности к осознанному опосредствования при решении познавательных задач. Такое изучение было осуществлено в недавно законченной работе А.М.Сиверио. Обнаружилось, что дети пятилетнего возраста, усвоившие действия по построению и использованию вначале материальных, а потом идеальных пространственных моделей, выступающих в качестве средств решения мнемических задач, при первом же предъявлении самостоятельно используют картинки при запоминании слов в экспериментах по методике Леонтьева, а затем сразу же переходят к запоминанию слов на основе внутреннего опосредствования.

Приведенные факты дают основание полагать, что к концу дошкольного возраста у детей может быть сформирована общая способность к осознанному опосредствования поведения (без целенаправленного формирования она складывается, по-видимому, значительно позднее). Формирование этой способности, с нашей точки зрения, и знаменует собой возникновение высших психических функций.

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО И СТАНОВЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

При анализе научного творчества Л.С. Выготского поражает основанный на методологическом универсализме размах его исследований, широта научных и общекультурных интересов, глубокая эрудиция и энциклопедическая способность сопрягать, казалось бы, отдаленные проблемы в единую концептуальную схему — качества, столь редкие для современного психолога. Сегодняшний читатель Выготского обязан находить методологически плодотворные зерна идей среди многообразия незавершенных, а порой и вскользь брошенных гипотез, которыми столь богаты его труды. Надо иметь смелость наводить конструктивные методологические мосты между теми положениями Выготского, которые он сам не успел четко сформулировать, а только обрисовал, порой в общих чертах, и нашим нынешним пониманием ключевых „болевых точек“ психологии. Среди крупных методологических проблем психологической науки, над решением которых трудился Выготский, выделим одну: осмысление исходных принципов психологии. Рассмотрим здесь три принципа, сыгравших существенную роль не только в творчестве Выготского, но и в развитии всей советской психологии.

Принцип историзма. Неотложной задачей советской психологии 20-х годов было преодоление натуралистических и интроспекционистских концепций сознания и обоснование его социально-исторической детерминации. В развитие этой проблемы Выготский, как известно, первым в стране (1927) выдвинул идею историзма как ведущего принципа исследования сущности психики в фило- и онтогенезе. Плодотворность позиции Выготского была в том, что он не только декларировал, но и ввел идею историзма в конкретно-психологическое исследование высших психических функций.

Понятие высших психических функций Выготский использовал для отграничения психических процессов, культурно-исторических по своей природе, от их органической основы — низших психических функций. Нетрудно усмотреть в этом различии полемическую направленность автора против столь распространенного в те годы физиологического редуционизма. Выготский считал, что для раскрытия сущности высших психических функций необходимо выйти за пределы организма и искать их детерминанты в общественных условиях жизни людей, в историческом становлении их психических процессов. Сам факт усвоения индивидом социального опыта вызывает не только изменение содержания человеческой психики, но и появление новых ее форм, в частности высших, опосредствованных деятельностью и общением личности в микро- и макросоциуме. Высшие психичес-

кие функции выступают, таким образом, как „функциональные органы“ осмысленного поведения человека.

Принцип целостности. Выготского интересовал не только сам процесс развития психики, но и ее структура. Подвергая критике гештальт-психологию, он указывал на свойственную ей абсолютизацию понятия структуры как метафизически изначального свойства всех явлений психики. Подлинный монизм в анализе высших психических функций достигается не абстрактным анализом психических структур самих по себе, а пониманием их как результатов социально опосредствованного развития психики. Психические структуры, подчеркивал Выготский, есть продукты синтеза и как таковые подчиняются принципиально иным закономерностям — культурно-историческим. Именно в этом понимании, считал Выготский, понятие структуры может стать основным орудием психологического исследования.

Такое целостное (как бы мы сейчас сказали) понимание психики характерно для большинства работ Выготского. Приведем образец: „Единство сознания — основной факт в жизни сознания, выражающий объединительную деятельность психического аппарата. Субъективно единство сознания проявляется в синтезе отдельных элементов (ощущений, представлений, чувств и т.п.) в единое, связанное, целое переживание; объективно — в объединительной деятельности нервной системы, придающей всему поведению единство, благодаря координации, последовательности и торможению отдельных реакций” [Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. — М., 1930]. Такая позиция показала свою эвристическую плодотворность в ходе дальнейшего развития советской психолого-педагогической теории. Интерполируя идеи Выготского на современную практику обучения и воспитания, подчеркнем методологическую плодотворность целостного подхода к анализу педагогического процесса как совместной деятельности в системе „учащийся-учитель”.

Принцип единства сознания и деятельности. В последние годы под влиянием научного авторитета А.Н. Леонтьева, который много сделал для разработки категории деятельности, некоторые авторы говорят о „принципе деятельности”, в то время как речь должна идти о принципе единства сознания и деятельности. „Принцип деятельности” при экспериментальном исследовании психических процессов раскрывает их систему только в одном плане: субъект—объект. Психологические исследования последних лет показали, что в условиях общения людей психические процессы протекают иначе, чем в условиях индивидуальной деятельности. Принцип единства сознания и деятельности охватывает и субъектно-объектные, и субъектно-субъектные отношения, более адекватно отражает психическую реальность в ее связи с объективным миром. Справедливо писал Ф. Энгельс: „Все, что побуждает человека к деятельности, должно пройти через его голову”.

Выготский прямо не формулировал этот принцип, но практически руководствовался им в своих исследованиях. В частности, он рассматривал орудийно-знаковое опосредствование природных механизмов психики как процесс усвоения продуктов культуры в процессе общения. Здесь, как мы видим, Выготский учитывал и субъектно-объектные и субъектно-субъектные отношения. Его концепция об опережающем влиянии обучения на умственное развитие ребенка также включала в себя понимание предметной деятельности ребенка в неразрывном общении со взрослым. Примеры такого рода в творческом наследии Выготского далеко не единичны.

Конечно, не все в наследии Выготского равноценно, не все выдержало проверку временем, жизнью, которая богаче самых сложных схем. Но в оценке его трудов ни в коей мере нельзя болеть, так сказать, болезнью своей эпохи, т.е. сличать теорию Выготского с современным состоянием науки и говорить о том, чего он не дал, но, дескать, мог и должен был дать. Будем ему благодарны за то, что он сделал, и будем ценить его вклад в развитие советской психологии, который до сих пор поражает оригинальностью идей.

П.Я. Гальперин

ИДЕИ Л.С. ВЫГОТСКОГО И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ СЕГОДНЯ

В свое время для меня и многих моих сверстников идеи Выготского были лучом света в неразберихе психологического кризиса. Психология того времени была разорвана надвое: по одну сторону находилась физиологическая психология — экспериментальная, объяснительная, научная, но так мало „психологическая“, да, собственно, и так мало научная, что бихевиоризм и рефлексология, не стесняясь, могли заявить, что поведение можно объяснить и без всякой „психологии“; по другую сторону располагалась и вундтовская психология народов, и дильтеевская психология истории, и даже психология как наука о духе — не объяснительная, а только описательная, не экспериментальная, но „понимающая“, „проникающая“ в высшие ценности, направляющие человеческие устремления. А перед глазами у нас была картина великой силы революционного сознания масс — сознания, о просвещении и воспитании которого, среди всех неслыханных трудностей, прежде всего заботилось революционное правительство. Сама история поставила проблему сознания в центр теоретического переосмысления психологии.

Для нас идеи Выготского воплощали это новое понимание психологии и стратегии ее экспериментальных исследований. Дуализм физического и психического, психофизиологии и психологии духа не просто отменялся,

но заменялся различием природных, непосредственных форм психической деятельности и форм общественно-исторических, орудийно опосредствованных, специфически человеческих, короче — низших и высших психических функций. Положение Выготского, что высшие психические функции образуются в речевом общении людей, отвергало столь губительное представление классической психологии об изначально внутренней природе психической деятельности. Положение о том, что высшие психические функции „врастают извне внутрь“, намечало новый путь их объективного изучения. Поскольку опосредствование высших психических функций проходит долгий путь и раскрывается в онтогенетическом развитии ребенка, изучение психического развития становится основным методом общей психологии. И так как в этом развитии происходит очевидная смена доминирующих функций — от восприятия к памяти, а от нее к мышлению — и на каждом уровне развития устанавливается новое их соотношение, то это изменение вместе с развитием опосредствования намечает общее учение о смысловом и системном строении сознания и его развитии.

Это была грандиозная система новой психологии. Она отвечала нашему непосредственному восприятию душевной жизни и непосредственно, интуитивно представлялась истинной. Но когда мы начинали рассуждать, обнаруживались многие трудности: и полная несовместимость идей Выготского с традиционными представлениями о психике, и внутренние трудности в системе новых идей.

Психические явления считались изначально и абсолютно внутренними, непротяженными, а потому и не стыкующимися с протяженными вещами материального мира, — как же они могут возникнуть, формироваться и развиваться во внешних отношениях между людьми, хотя бы в речевом общении между ними?

Считалось, что психические явления непосредственно открываются только самонаблюдению, что во внешнем наблюдении нельзя уловить даже легкие следы их, — как же они могут устанавливаться в этих внешних отношениях — собственно, так же, как и любые материальные процессы?

Считалось, что психические явления суть не что иное, как сочетания и смены представлений по ассоциациям и аффективным влияниям — процесс принципиально бессубъектный, что субъект нельзя обнаружить ни в самонаблюдении, ни во внешнем наблюдении и что понятию субъекта нет места в строго эмпирической, опытной психологии, — как же возможно орудийное опосредствование психических функций, которое всегда предполагает субъекта, использующего орудие?

Были немалые трудности и в системе новых идей.

Орудие — только один элемент в структуре опосредствованной деятельности, а каковы другие ее элементы и отношения между ними, какова ее структура в целом? Это особенно важно было постичь в отношении низших, природных функций (которые Выготский часто называет „биологи-

ческими"), чтобы понять, чем они отличаются от субъективного отражения нервных процессов (какими их изображали в традиционной психологии).

„Врастание извне внутрь". Даже логические формы мышления, а тем более разные предметные действия, которым учат и повседневная жизнь, и разные науки, „врастание внутрь" делает умственными, т.е. выполняемыми в уме, но не делает психическими. Если в речевом общении возникают новые формы мышления (например, обсуждение предмета и новые формы убеждения оппонентов), то в уме они принимают схематизированную и обобщенную форму логических или диалогических операций, но не становятся психическими процессами. В утверждении Выготского есть что-то глубоко верное, и вместе с тем что-то опять „не так" и опять „не получается".

Знак как орудие опосредствования и образования высших психических функций. Аналогия с орудиями труда столь же демонстративна, сколь и опасна. Это великая задача — перенести борьбу с обстоятельствами с изменений организма на искусственные органы, орудия и средства материального существования, — задача, решенная в общественно-историческом развитии человечества. Но не всякие знаки являются орудиями. Знаки есть и у животных, а человек постоянно выдумывает множество знаков, которые и у него становятся орудиями лишь благодаря тому, что опираются на систему естественного языка. Знаки знакам рознь, знаки естественного, национального языка нельзя приравнять к прочим естественным и искусственным знакам. За речью стоит определенная форма общественного сознания, и если, минуя его, непосредственно относить знак к объекту, то неизбежно происходит сведение языкового знака к натуральному стимулу — технизация, инструментализация учения об опосредствовании, изгнание общественно-исторической природы из понимания природы высших психологических функций.

В начале 30-х годов все эти трудности были отодвинуты проблемой, возникшей из экспериментальных исследований опосредствования, — проблемой движущих сил психического развития. Наметились два источника этих сил. Один из них — процесс организованного (или неорганизованного) обучения, которое предоставляет не только орудия опосредствования, но и побуждения к их использованию. Но чтобы действовать, всякое внешнее побуждение должно превратиться во внутреннее. А это уже другой, собственно психологический источник, это мотивы, интересы, потребности, обобщенно говоря — аффекты, скрытые как за становлением отдельной мысли, так и за развитием мышления в возрастном плане. Так в системе идей Выготского наметились две большие проблемы: обучения и умственного развития, взаимоотношений интеллекта и аффекта. Естественно, на второй из них сосредоточивались собственно психологические интересы, тем более что у Выготского, как и у Спинозы, задача овладения аффектами, проблема произвольности поведения составляли, может быть,

главный внутренний нерв его психологических исканий. Проблема интеллекта и аффекта стала в центре интересов Выготского в последний период его творчества.

Но многие современники Выготского, как и многие его сторонники, усмотрели в этом опасность нового „замыкания в сознании“. Против этой опасности выступили А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн. Они подчеркивали, что психика составляет компонент в системе внешней, осмысленной, предметной деятельности, формируется и развивается в ней, определяется ее строением, ее задачами, ее законами. Доказательству этого положения были посвящены многие экспериментальные исследования 30, 40 и 50-х годов. В связи с этими исследованиями разрабатывалось теоретическое учение о психологических детерминантах поведения — его целях и мотивах, его потребностях и смысле, — об их взаимоотношениях на разных уровнях развития, о месте этих отношений в структуре личности и их значении для ее развития.

В свете этих важных и обширных исследований, привлечших к себе пристальное внимание в 60—70-е годы, фундаментальная, хотя и кажущаяся элементарной, проблематика — что такое психика, что составляет предмет психологии — оставалась в стороне. Но теперь, в 80-е годы, она снова стучится в дверь.

Развитие экспериментальных исследований в разных областях психологии и смежных науках подготовили достаточный материал для осознания нового этапа в развитии психологии. Вместе с тем продолжение исследований в таком же разрозненном, эмпирическом порядке становится непродуктивным. Конечно, никак нельзя недооценивать эти исследования, — на предыдущем этапе именно в них утверждалось интуитивное признание субъекта и его целенаправленной деятельности. Но теоретически оно оставалось не осмысленным, а потому и практически ограниченным. И чтобы преодолеть эту разрозненность и ограниченность, необходимо было прежде всего преодолеть конкретное содержание традиционных, эмпирических представлений о психике и о предмете психологии.

Увы, это не новое требование. Но до сих пор оно не выполнялось. В период открытого кризиса зарубежной психологии (приблизительно 1910—1935 годы) представления классической психологии подвергались критике с разных сторон, но основные характеристики психического и предмета психологии оставались неприкосновенными. Даже бихевиоризм и рефлексология отвергали научное изучение психики именно потому, что не могли представить ее себе иначе, как с характеристиками эмпирической психологии*. Оттого-то кризис этот ничем не кончился и в приглушенном виде продолжается до сих пор.

Незначительное исключение составляет психоанализ. Его признание „бессознательной психики“ было вынуждено механистическим представлением о материи, убеждением в том, что ма-

Советская психология, опираясь на материалистическую диалектику, отвергала онтологический дуализм физического и психического и, следуя положениям исторического материализма, признавала субъект, личность и роль сознания в деятельности людей. Но фактические признаки психики, составляющие основу классической психологии, не подвергались критическому пересмотру. И сегодня только у классиков марксизма-ленинизма мы находим высказывания, указания, позволяющие и побуждающие это сделать.

Но это еще нужно сделать! Без нового понимания того, что составляло зерно истины в прежнем понимании психики и почему оно ошибочно в целом, что на самом деле есть то, что называется психической деятельностью и что составляет в ней предмет психологии, — словом, без преодоления так называемых опытных основ классической психологии невозможно систематическое построение психологии как объективной науки. Невозможно и систематическое развитие идей Выготского. Потому что идеи Выготского и составляют начало новой, не классической психологии.

В.В. Давыдов, Л.А. Радзиховский

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛЬНОГО В ТВОРЧЕСТВЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Перспективы дальнейшего развития современной психологии требуют нового прочтения трудов одного из основателей марксистской психологии Л.С. Выготского. В его творчестве мы встречаемся со сплавом разных отраслей гуманитарного знания: психологии, философии, филологии, семиотики, культурологии и т.д. Особо важное место в этой системе занимает комплекс философско-методологических идей, специально ориентированных на психологическую науку. Думается, что генетически исходные единицы теории Выготского надо искать в его философско-методологических установках.

Он начинал работать как ученый в период кризиса традиционной, субъективно-эмпирической психологии сознания. При всем многообразии проявлений этого кризиса, при наличии разных рецептов его преодоления можно выделить одно наиболее существенное, общее положение, объединявшее многих психологов того времени. Оно заключалось в признании того, что решение проблемы сознания невозможно внутри самого сознания, что психология должна выйти за его пределы и обратиться к какому-

териальные процессы абсолютно чужды осмысленности и потому для осмысленных, но бессознательных процессов приходится выделить особую область. В настоящее время информационно-содержательные сенсорные процессы, осмысленно связанные с „актуальными комплексами“, делают излишней эту гипотезу. А в остальном психоанализ, как и всякая классическая психология, представлял психическую жизнь в виде взаимодействия комплексов представлений по ассоциативным связям и аффективным влияниям.

то иному слою реальности. Таких слоев реальности было найдено множество: поведение, подсознание, социальное взаимодействие, культура, структурная организация психологических феноменов, условные рефлексy и т.д. (Мы перечисляем наиболее известные попытки, каждая из которых знаменует веху в истории психологии и связана с соответствующей школой.)

Придя в психологию, Выготский проанализировал ситуацию в ней с позиций диалектико-материалистической философии и сформулировал систему методологических принципов, позволивших ему рассмотреть в едином ключе существовавшие тогда психологические теории:

1) слой реальности, к анализу которого обращалась каждая теория, выступает как объяснительный принцип сознания, высших психических функций и т.д.;

2) теории делятся на материалистические и идеалистические в зависимости от принятого объяснительного принципа;

3) для диалектического материализма неприемлемо прямое, синхронное, субстанциональное объяснение (детерминация) психических явлений. Объяснение должно быть опосредствованным, генетическим, функционально-структурным.

Материалистические направления в психологической науке 20-х годов не могли удовлетворять Выготского, поскольку они строились на субстанциональной основе и признавали однозначную и синхронную детерминацию психики материальными процессами: двигательными-поведенческими реакциями (в том числе трудом, рассматриваемым как совокупность таких реакций), системами условных рефлексов, процессами в нервных клетках и т.д. В то время уже существовала справедливая критика тех направлений „объективной психологии“, которые строились на основе механистического материализма. Но эта критика обычно была негативной: она выступала против вопиющего и грубого редуционизма в трактовке сознания, однако была бессильна при поисках конструктивного решения проблемы. Методологический же подход Выготского подтолкнул его именно к определенному позитивному решению.

Перед Выготским впервые в советской психологии во весь рост встала проблема поиска *опосредствующего* звена между объективно-материальными и субъективно-психическими процессами. Поиск этого звена был облегчен для него его допсихологической работой филолога-литературоведа, особенностями гуманитарного склада его мышления. Какую бы проблему он ни исследовал, для него в качестве актуального слоя действительности выступал исторически развивающийся мир культуры, как мир вне- и надындивидуальный.

Здесь мы приходим к фундаментальной проблеме творчества Выготского — к проблеме эмпиризма и проблеме идеального в психологии. Г.И.Челпанова с его учениками-антиподами типа К.Н.Корнилова объединял эмпиризм в психологии. Эмпиризм в психологии не обязательно пред-

полагает эмпиризм в философии. Так, для Челпанова были характерны фундаментальные знания в области немецкой классической философии. Основатель экспериментально-эмпирической психологии сознания В.Вундт был выдающимся философом — объективным идеалистом, что и привело, как нам кажется, к тому, что он сознательно разорвал психологию надвое: на физиологическую психологию (собственно экспериментально-эмпирическую) и психологию народов, обращающуюся к надындивидуальному миру культуры, в его идеалистической трактовке.

Проблема введения в ткань психологической науки понятия „мир культуры" была крайне сложной. Конечно, психолог имеет дело не с культурой как таковой, а с ее субъективным образом, данным в сознании, — идеальным. История психологии убедительно показывает, как трудно было даже философам и психологам-идеалистам последовательно вводить в контекст психологии представления о культуре, об идеальном не в индивидуально-эмпирическом, а в объективно-идеалистическом освещении. Признавая в философии надындивидуальную, существующую „вне голов" отдельных людей культуру, мир идеального, они не могли вместить эти представления в прокрустово ложе эмпирической психологии, которая имела гигантскую инерцию индивидуального, т.е. психологического, подхода. Об эту инерцию разбивались все внеиндивидуальные представления. При этом вполне естественно, что идеальное локализовалось в субъективно-индивидуальных переживаниях (идеализм) или же в веществе головного мозга (вульгарный материализм). Но в XX в. это положение постепенно начало меняться. Здесь можно вспомнить французскую психологическую школу, психоанализ с его идеями коллективного бессознательного, общие для всего гуманитарного знания семиотические идеи и т.п. Важную роль в этом общем изменении сыграл и Выготский, исходной точкой психологических построений которого выступила исторически развивающаяся культура и внутренне связанное с нею идеальное, проблема которого была решена в диалектико-материалистической философии. Это решение необходимо было использовать в психологии и, тем самым, построить марксистскую общепсихологическую теорию.

Но Выготский работал в сложной научной ситуации, поскольку диалектико-материалистическое решение проблемы идеального в 20-е годы еще не было достаточно эксплицировано в советской философии. Выдающихся результатов она добилась здесь лишь в 60—70-е годы, и прежде всего в работах Э.В.Ильенкова.

Именно с попытками Выготского реконструировать марксистские представления об идеальном связаны его призывы к построению психологического аналога „Капитала" Маркса. Со стремлением пересадить в психологию философское решение проблемы идеального, найденное в марксизме, связаны его поиски промежуточной между философией и психологией методологической базы и соответствующих единиц анализа психики.

При изучении марксистской теории идеального Выготский зафиксировал следующие моменты:

1) идеальное не может быть раскрыто и понято на уровне отдельного человека, идеальное есть аспект культуры, субъектом которой выступает человек „как совокупность всех общественных отношений“, т.е. в пределе — все общество;

2) за идеальным, за миром культуры, детерминируя и определяя его, стоит предметно-практическая (прежде всего трудовая) деятельность человечества в ее историческом развитии.

Из этого вытекал ряд следствий для психологии: нельзя говорить о детерминации психики практической деятельностью, игнорируя план идеального; говоря об идеальном как о детерминанте индивидуальной психики, следует помнить надындивидуальность идеального; идеальное, мир культуры — не последнее звено, за ним стоит мир предметно-практической деятельности.

Механизм детерминации психики предметно-практической деятельностью Выготский понимал как *опосредствованный* культурой, преломленной в системе идеальных объектов, *генетический* (этот процесс он изучал только в генезе), *структурный* (необходимо было определить, как данная детерминация перестраивает структуры психики).

Реальными носителями культуры, воплощающими идеальное, Выготский считал знаки, под которыми он понимал условные символы, обладающие сложившимися в ходе развития культуры стабильными значениями.

Задача состояла в психологической конкретизации данной программы. Она, в итоге, так и не была решена Выготским.

Единицей анализа психики он выбрал знак.

Знак есть идеальный объект — проводник культурно-деятельностной детерминации. Детерминация раскрывается в структурном аспекте: она, как известно, состоит в переструктурировании психических функций. Момент переструктурирования составляет фокус процессов генеза. Включение знака в структуру психической функции (знаковое опосредствование) обеспечивает социализацию психики — приобщение ее к культуре и связь высших и элементарных психических функций. Социализация выступает не как система внешнего давления (поощрения или подавления двигательных реакций), а как внутренний, структурный момент психики. Социализация происходит путем интериоризации (здесь, идя принципиально особым путем, Выготский столкнулся с идеями французской психологической школы, также разрабатывавшей представления об интериоризации).

Это был первый уровень конкретизации основной методологической программы Выготского. Он, однако, страдал рядом так и не преодоленных недостатков. Во-первых, эта схема социализации-интериоризации была слишком универсальна. У самого Выготского она выступала как инвариантная, „скользящая“ относительно разных возможных структурно-

субстанциональных моделей психики. Это проявляется уже в том, как интерпретируется сердце этой схемы — знак, который по Выготскому, всегда „кентавр". С одной стороны, он надындивидуален, объективен, принадлежит миру культуры. С другой стороны, он существует в психике человека, он индивидуален. Поэтому и название знака всегда кентаврично, и эта кентавричность очень показательна.

Название „знак" всегда одно. Это от мира культуры. Зато второе название, выражающее психический мир, который знак призван переструктурировать, меняется, в зависимости от того, какую содержательную схему психики Выготский берет как исходную, накладывая на нее свою схему интериоризации. Так, вначале знак выступает как стимул-средство (знак как опосредствующий момент между стимулом и реакцией). В последних работах знак выступает как знак-значение. Это показывает инвариантный характер данной схемы, то, что она не решает вопроса о конкретной структуре психики.

Еще более уязвимое место теории Выготского обнаруживается в том, что идея конечной деятельностной детерминации не полностью реализована в актуальном плане. Она скорее декларируется. И эта декларация проявляется в том, что знак сравнивается с орудием труда, что его роль в психике полагается аналогичной роли орудия труда в труде, а также в том, что таким образом сделана попытка наметить изоморфизм „трудовые процессы-психические процессы". Но подобный изоморфизм можно рассматривать скорее как метафорический или, во всяком случае, как наивно-механистический, чем как претендующий на подлинное решение проблемы.

Не метафорический путь актуальной деятельностной детерминации Выготский пытался наметить, рассматривая сами процессы интериоризации как происходящие в ходе деятельности. Здесь намечается путь „деятельность-культура—знак—деятельность-интериоризация-психика".

Если исходная деятельность есть предметная деятельность общества, то и „вторая" деятельность, в ходе которой происходит интериоризация, также коллективна (например, в масштабе малой группы, в пределе — двух человек).

Ученики Выготского избрали несколько иной способ реализации его общей установки на создание единой общепсихологической деятельностной теории, введя в теорию понятие индивидуальной деятельности. На этом пути были получены важные достижения (описана детальная структура деятельности и, соответственно, различных психических процессов). Но в начальной схеме Выготского „деятельность—культура (идеальное)—психика" было опущено среднее звено. В результате, помимо непосредственных потерь (потеря связи с семиотическими, культурологическими и другими исследованиями), был значительно ослаблен исходный антиэмпирический пафос Выготского. Если при сохранении звена культуры

неизбежна марксистская трактовка знака и исторически развивающейся в масштабе всего общества деятельности, то при опускании этого звена деятельность может интерпретироваться как индивидуальная.

На основе современных успехов диалектико-материалистической философии, семиотики и ряда других гуманитарных наук магистральный путь дальнейшего развития теории деятельности заключается, на наш взгляд, в синтезе двух ее ветвей — идущих от Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Стержнем такой теории деятельности должны служить тесно связанные между собой представления о предметности деятельности и деятельностная трактовка идеального. В этом состоит актуальность идей Выготского.

А.З. Зак

ХАРАКТЕРИСТИКА „ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ” ПРИ ДИАГНОСТИКЕ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В наших исследованиях термином „рефлексия” обозначается интеллектуальная активность, связанная с обращением человека к собственному способу действия для выяснения его оснований с целью обобщения. Такое обращение необходимо, как показали эксперименты, лишь при теоретическом решении задачи, которое, в отличие от эмпирического, опирается на анализ ее условий с целью выделения в них существенных отношений.

При такой трактовке рефлексии мы исходили из традиционного, философского ее понимания как деятельности самопознания, а также учитывали указание Л.С. Выготского о том, что „абстракция и обобщение своей мысли принципиально отличны от абстракции и обобщения вещей” [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 304] .

Изучение рефлексии выполнялось с помощью разработанной нами двухчастной экспериментальной ситуации. В ее первой части предлагалось решить несколько задач разного типа, например две задачи одного типа (т.е. имеющие общий способ решения) и одну — другого, а во второй части эти же задачи требовалось сгруппировать. Задачи подбирались особым образом: либо так, что и разнотипные и однотипные задачи между собой в одном случае совпадали, а в другом различались по внешним (прямо воспринимаемым) особенностям их условий, либо так, что разнотипные задачи по этим особенностям совпадали, а однотипные — различались. Если задачи группировались содержательно (т.е. на основе общности способа их решения), то считалось, что при их решении рефлексивное действие выполнялось, а если они группировались по внешнему сходству или различию их условий, то считалось, что рефлексия при их решении отсутство-

вала. В условиях формирующего эксперимента было установлено, что схематическая фиксация (моделирование) человеком собственного способа действия выступает одним из необходимых условий осуществления рефлексивного действия.

При диагностике рефлексии мы опирались на мысль Выготского о том, что состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней: „уровня актуального развития" и „зоны ближайшего развития" [там же, с. 446]. В соответствии с этим была разработана такая организация эксперимента, которая позволяла устанавливать факт самостоятельной содержательной группировки задач (т.е. определять „уровень актуального развития" рефлексии) и, при отсутствии этого факта, фиксировать меру и характер помощи взрослого, требуемой ребенку для выполнения им этой содержательной группировки (т.е. выявлять „зону ближайшего развития" рефлексии).

Отмеченная помощь состояла в том, что ребенку предлагалось: 1) ответить на наводящий вопрос: „Подумай, может быть, все же здесь есть одна задача, которая чем-то отличается от двух других?"; 2) повторить решение задач; 3) посторить (sic) решение задач в более конкретном плане (вместо словесно-знакового для оперирования давался наглядно-образный или предметно-вещественный материал); 4) повторить решение задач и зафиксировать (изобразить) его либо по ходу решения, либо после решения каждой задачи (для этого давались необходимые средства и в самых общих чертах разъяснялось, как выполнять фиксацию); 5) повторить решение задач и зафиксировать его, но не любым способом (как в предыдущем случае), а предварительно освоенным: взрослый показывал, как фиксировать отдельные элементы решения, и выполнял разные их сочетания, требуя от ребенка изобразить это выполнение предложенным способом.

После любого повторного решения задачи группировались ребенком самостоятельно. Каждый последующий вид повторного решения мог предлагаться либо сразу (после наводящего вопроса), либо постепенно, по мере обнаружения неэффективности предыдущего вида в обеспечении самостоятельной содержательной группировки. Результаты экспериментов показали целесообразность использования диагностической ситуации указанной структуры: с ее помощью удалось более детально и содержательно распределить младших школьников по степени сформированности рефлексии.

Вместе с тем обнаружилось, что „зона ближайшего развития" рефлексии может располагаться как непосредственно „рядом" с „уровнем актуального ее развития" (если ребенок мог содержательно сгруппировать задачи уже после наводящего вопроса), так и на разном „отдалении" от него (когда группировка была содержательной лишь после какого-нибудь вида повторного решения задач).

Этот факт позволяет высказать предположение о необходимости для диагностики рефлексии учета такой характеристики „зоны ближайше-

а из

го развития", как ее отдаленность от „уровня актуального развития": при построении методик имеет смысл проектировать ситуации, когда помощь взрослого окажется неэффективной. Введение таких ситуаций будет способствовать более тонкому различению уровней сформированности диагностируемого психического образования.

А.В. Запорожец

РОЛЬ Л.С. ВЫГОТСКОГО В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИЙ

Наибольшую известность в нашей стране и за рубежом приобрели теоретические и экспериментальные исследования Л.С. Выготского, посвященные изучению высших интеллектуальных функций. Вместе с тем на протяжении всей своей научной деятельности Выготский постоянно обращался к разработке теоретических проблем психологии эмоций, предупреждая об опасности „интеллектуализма" в подходе к закономерностям духовной жизни человека, указывал на то, что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, что ее внутренними детерминантами являются аффекты и эмоции.

Эмоции рассматривались Выготским как внутренний, психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью субъекта, который не только пассивно созерцает окружающую действительность, но и относится к ней пристрастно, активно изменяет ее в соответствии со своими потребностями и интересами. В контексте такого рода идей термин „эмоциональное переживание" приобрел совершенно иной смысл, чем в субъективной эмпирической психологии. Говоря о переживании, Выготский имел в виду не отблеск в сознании субъекта внутриорганизмических его состояний, а то, что им, субъектом, не только воспринято и понято, но и действительно прожито и пережито, тот витальный опыт успехов и неудач, побед и поражений, который он приобрел как личность, как член общества, вступая по ходу своей деятельности в многообразные отношения с окружающим предметным миром и окружающими людьми.

Хотя сам Выготский, в силу ряда причин, смог провести лишь небольшое число поисковых экспериментов в данной области, в таких его фундаментальных трудах, как „Проблема эмоций", „Психология искусства", а также в работах, посвященных развитию нормального и аномального ребенка, были выдвинуты и обоснованы первостепенной важности теоретические положения о природе человеческих чувств, о движущих причинах их развития, об особенностях их нейрофизиологических механизмов и т.д. — положения, которые уже оказали и окажут в будущем еще большее влияние на экспериментальные исследования эмоциональных процессов.

В этой связи следует упомянуть исследования объективных симптомов аффективных процессов, начатые А.Р. Лурия еще до знакомства с Выготским. Под влиянием Выготского Лурия изменил направление исследований, подвергнув изучению закономерности овладения субъектом импульсивными, аффективными реакциями путем использования общественно выработанных способов регуляции поведения. Важное значение для разработки проблем, выдвинутых Выготским, имели проведенные А.Н.Леонтьевым и его сотрудниками исследования особенностей и движущих причин развития мотивационно-эмоциональной сферы человеческой личности в зависимости от содержания и структуры деятельности, а также работы Л.И.Божович, посвященные вопросу о функции переживания в психическом развитии ребенка, и др.

Положениями, выдвинутыми Выготским, руководствовались и мы, проводя совместно с сотрудниками лаборатории Института дошкольного воспитания АПН СССР ряд психологических, психолого-педагогических и психофизиологических исследований генезиса эмоций в раннем и дошкольном детстве, изучая зависимость этого развития от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, от того, как он усваивает определенные общественные ценности и идеалы, как он овладевает нравственными нормами и правилами поведения.

В исследованиях Я.З.Неверович, Л.А.Абрамян, З.М.Богуславской, А.Д.Кошелевой, Л.П.Стрелковой, а также наших соисполнителей — сотрудников лаборатории психологии детей дошкольного возраста Института психологии УССР (руководитель лаборатории — В.К.Котырло) проводилось изучение развития эмоций у детей в процессе их совместной игровой и практической деятельности в детском саду и в семье. Изучались также эмоциональные переживания, вызываемые восприятием художественного произведения. Особое внимание уделялось условиям и закономерностям зарождения у ребенка социальных чувств, эмоционального отношения к событиям и поступкам, имеющим значение не только для него лично, но и для окружающих, — эмпатии, сочувствия и содействия сверстникам и взрослым.

Зарождение такого рода чувств внутренне обусловлено, как показало исследование Я.З.Неверович, возникновением у детей простейших про-социальных мотивов поведения, формирующихся в результате усвоения определенных требований, предъявляемых окружающими к выполняемой ребенком деятельности, становящихся при определенных условиях его требованиями к самому себе, превращающихся во внутренние мотивы поведения.

Такого рода процесс интериоризации социальных требований, нравственных норм и правил поведения является весьма сложным, значительно более сложным, чем процесс интериоризации интеллектуальных действий, и зависит от ряда причин.

Важную роль в этом процессе играет авторитетный для ребенка взрослый, характер взаимоотношений которого с окружающими, его поведение, его аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, служат образцом для аффективного подражания. Влияние такого образца на мотивационно-эмоциональную сферу личности ребенка возрастает, если взрослый не просто демонстрирует его пассивно созерцающему ребенку, а организует в соответствии с этим образцом детскую деятельность, ориентируя ее на достижение результатов, полезных для окружающих, на реализацию гуманного отношения к людям, на оказание помощи сверстникам и взрослым.

Важное значение для формирования просоциальных мотивов и эмоциональных переживаний имеет такой стиль руководства, при котором ребенок становится полноценным участником совместной деятельности, получает возможность проявить известную инициативу и самостоятельность в достижении общей цели. Излишняя регламентация поведения ребенка, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к тому, насколько успешно осуществляется общее дело и насколько оно значимо для окружающих.

По мере того как в процессе совместной деятельности складывается детский коллектив и формируются зачатки коллективного мнения относительно того, каким требованиям должны отвечать и как должны вести себя члены группы, повышается влияние этой группы, сложившихся в ней ценностных установок и экспектаций на эмоциональное развитие ребенка.

Немаловажную роль в этом процессе играют, как показывают данные, полученные А.Д.Кошелевой, те деловые отношения, которые складываются между детьми в ходе совместного решения общей практической задачи. Такого рода формы совместной деятельности, где успехи одного зависят от достижений другого, где обязательно требуется координация усилий и согласование выполняемых действий, в общем способствуют установлению положительных эмоциональных взаимоотношений. Однако наблюдаются случаи, когда при относительно хорошо налаженных деловых взаимоотношениях межличностные отношения детей остаются на довольно низком уровне, и такие социальные чувства, как эмпатия, сочувствие друг к другу, оказываются недостаточно развитыми.

Среди зарубежных социальных психологов распространена та точка зрения, что межличностные отношения изначально предопределены субъективными аффективными тенденциями членов группы, так сказать, имманентно присущими им симпатиями или антипатиями по отношению к лицам, обладающим теми или иными свойствами. В противоположность этому наши исследования говорят о том, что исходными здесь являются своеобразные формы практического взаимодействия субъекта с окружаю-

щими, направленные не на достижение каких-либо прагматических целей, а на оказание помощи другому человеку, на удовлетворение его потребностей, на облегчение его страданий и т.д., что необходимо требует ориентировки на состояние этого другого, на его нужды, на его радости и печали. На основе такого рода внешнего, практического взаимодействия с окружающими, формы которого культивируются и санкционируются обществом, у ребенка вырабатывается затем и внутреннее, эмоциональное отношение к людям, зарождаются эмпатийные переживания, играющие важную роль в развитии просоциальных мотивов поведения.

Основным, а на ранних возрастных ступенях единственным видом деятельности, определяющим развитие детских чувств, является практическая, чувственно-предметная деятельность, осуществляемая ребенком совместно и в процессе общения с другими людьми. Позднее на базе внешней, практической деятельности у ребенка складывается и особая внутренняя деятельность — деятельность аффективно-образного воображения, являющегося, по определению Выготского, „вторым выражением“ человеческих эмоций, в процессе которого они не только проявляются, но и трансформируются, развиваются.

Примером такого рода внутренней активности могут служить те формы мысленного содействия герою художественного произведения, порождающего у дошкольников сочувствие этому герою, которые мы исследовали совместно с сотрудниками Д.Б.Арановской, О.М.Концевой, Т.И.Титаренко, К.Е.Хоменко и др. еще в 30-е годы на кафедре психологии Харьковского педагогического института.

Продолжив линию этих исследований, Я.З.Неверович подвергла не только психологическому, но и психофизиологическому изучению эмоции, возникающие под влиянием восприятия сказки у детей дошкольного возраста, используя с этой целью регистрацию частоты пульса, мышечного напряжения, КГР и ЭЭГ. Обнаружилось, что механизмы гомеостатических регуляций в ходе онтогенетического развития начинают обслуживать высшие эмоции, предполагающие понимание смысла изображаемой ситуации и бескорыстную заинтересованность в судьбе другого человека.

Но хотя сказка, вследствие особенностей ее содержания и композиционной структуры, создает благоприятные условия для возникновения у детей содействия и сопереживания герою, у некоторых из них одно прослушивание художественного текста еще не вызывает соответствующих эмоциональных переживаний. Чтобы лучше понять и глубже почувствовать смысл сказки, этим детям необходимо, как показало исследование Л.П.Стрелковой, воспроизвести сюжет произведения и взаимоотношения его героев в развернутой внешней форме, в форме игры-драматизации.

Проблеме перестройки чувств у дошкольников в процессе игровой деятельности — преодоления страха, неуверенности в себе, негативного отношения к окружающим — было посвящено исследование Л.А.Абрамян.

Как известно, психоаналитикам принадлежит заслуга разработки проблем игровой терапии и создания игровых методик с целью преодоления различного рода фобий, фрустраций и стрессовых состояний у детей. При этом, однако, психоаналитики исходят из ложной концепции терапевтического эффекта игры, сводя его к катарсису, к изживанию подсознательных, асоциальных влечений. В действительности в сфере игры легче, чем в какой-либо другой деятельности, наладить позитивные взаимоотношения с окружающими и на этой основе не только изжить негативные аффекты, но и сформировать у ребенка новые чувства, новые положительные эмоции (эти данные получены в опытах Абрамян).

Отмечая взаимосвязь развития эмоций и мотивов, следует вместе с тем иметь в виду, что эмоции играют существенную роль в регуляции деятельности сообразно с мотивами. Такая эмоциональная регуляция сходна с регуляцией когнитивной, но, в отличие от нее, характеризуется не согласованием операционально-психической стороны деятельности с объективными условиями решаемой задачи, а приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие с личностным смыслом проблемной ситуации, с тем значением, которое она имеет для удовлетворения потребностей субъекта, для реализации его ценностных установок и ориентаций.

Согласно данным, полученным Неверович, при переходе детей от более примитивных к более сложным видам деятельности — направленной на достижение отдаленных результатов, имеющих определенное значение не только для самого ребенка, но и для окружающих — изменяется и характер эмоциональной регуляции поведения.

Если на относительно ранних стадиях возрастного (и функционального) развития аффекты возникают, так сказать, апостериори, когда ребенок уже столкнулся с определенной аффектогенной ситуацией либо когда его действия уже привели к положительным или отрицательным результатам, то позднее возникает опережающая эмоциональная регуляция действий, основанная на эмоциональном предвосхищении возможных последствий предпринимаемых действий и значения той ситуации, которая возникает при завершении действий для самого ребенка и для окружающих.

Способность к эмоциональному предвосхищению позволяет ребенку заранее не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные результаты своих поступков и, в итоге, избежать тех ошибочных, не соответствующих его основным потребностям и ценностным установкам действий, которые легко могли бы возникнуть под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний, если бы их последствия не были заранее осмыслены и пережиты эмоционально.

В основе такого рода предвосхищения лежит, по-видимому, та функциональная система интегрированных эмоциональных и когнитивных про-

цессов, то единство аффекта и интеллекта, которое Выготский считал характерным для высших, специфически человеческих чувств. Включаясь в эту систему, эмоции становятся „умными“, обобщенными, предвосхищающими, а процессы интеллектуальные, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего столь важную роль в смыслообразовании и целеобразовании.

Проведенные в нашей лаборатории Т.П.Хризман и ее сотрудниками электрофизиологические исследования подтверждают выдвинутое Выготским полвека назад положение о том, что высшие, специфически человеческие, „умные“ эмоции являются корковыми, что их физиологической основой служит сложное взаимодействие корковых и подкорковых механизмов.

Полученные в этих исследованиях данные о биоэлектрической активности коры и кросскорреляционный анализ пространственной синхронизации различных ее зон при сложных, вызванных восприятием художественного текста, эмоциях у детей показали, что уровень эмоциональной отзывчивости детей на такого рода воздействие, способность к сопереживанию герою произведения связаны со степенью активизации передних ассоциативных структур головного мозга — лобных зон коры — и динамикой их синхронизации с другими корковыми зонами. Подобного рода динамика корковых процессов, согласно данным, полученным Хризман, существенно отличается от той, которая наблюдается при восприятии и осмыслении прозаического текста, лишённого аффектогенного значения и требующего от ребенка чисто рассудочной деятельности.

Таким образом, открываются широкие перспективы разработки проблем нейропсихологии развития детских эмоций.

Исследование развития чувств у ребенка имеет, как справедливо указывал Выготский, важное значение для разработки общей теории онтогенетического развития человеческой психики. Важно оно и для решения ряда актуальных психолого-педагогических проблем воспитания, поскольку воспитание не сводится к обучению ребенка совокупности известных знаний и умений, а необходимо предполагает формирование определенного эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами социалистического общества.

Наши исследования говорят о тесных и последовательно изменяющихся в ходе своего развития системных взаимосвязях между интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сферами детской личности. С одной стороны, развитие интеллекта создает необходимые предпосылки для формирования высших нравственных и эстетических чувств, требующих понимания смысла переживаемых явлений и событий. С другой стороны, такие существенные изменения в развитии детского мышления, которые Ж.Пиаже называл процессами децентрации, возникают на основе перестройки мотивационно-эмоциональной сферы детской личности. Формирующая-

ся у ребенка под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные приводит, фигурально выражаясь, к аффективной децентрации, которая как бы предвещает возникновение децентрации интеллектуальной.

Б.В. Зейгарник

ПЕРСПЕКТИВЫ ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СВЕТЕ УЧЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Одно из важнейших положений Л.С.Выготского, способствующее освещению аномального развития психической деятельности, — положение о единстве интеллекта и аффекта, которое обосновано им в статье „Проблема умственной отсталости“. Критически анализируя теорию К.Левина, отстаивая идею о единстве интеллекта и аффекта, Выготский определяет это единство как краеугольный камень в развитии и нормального, и слабоумного ребенка.

Эта идея Выготского выходит, однако, далеко за пределы проблемы детского слабоумия. Становится ясно, что анализ психической деятельности не может проводиться вне идеи о единстве интеллекта и аффекта. Положение это не потеряло своего значения и сейчас, когда в психологии приобретают популярность идеи о существовании когнитивных и мотивационных процессов, которые у одних авторов противостоят друг другу, а у других включаются друг в друга (когнитивный стиль поведения). Это положение важно потому, что в ряде работ намечается тенденция к разрешению многих, особенно прикладных, задач вне идеи развития человеческой деятельности, когда идея развития человеческой деятельности подменяется установлением неких „заданных типов“ человека (например, экстравертов или интравертов). При решении многих практических задач (воспитания, коррекции) анализ условий жизнедеятельности человека, системы его отношений подменяется корреляцией отдельных свойств личности.

Между тем Выготский прямо говорит: „Как только мы оторвали мышление от жизни, от динамики и потребности, мы лишили его всякой действительности, мы закрыли сами себе всякие пути к выявлению и объяснению свойств и главного назначения мышления: определить образ жизни и поведения, *изменить наши действия* (курсив наш. — Б.З.), направлять их и освобождать их из-под власти конкретной ситуации“ [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 476] . Иными словами, единство интеллекта и аффекта обеспечивает процесс регуляции и опосредствованность нашего поведения (в терминологии Выготского — „изменяет наши действия“).

Тезис о единстве интеллекта и аффекта перекликается с другим положением Выготского, — об опосредствовании и знаке. Как справедливо указывают В.В.Давыдов и Л.А.Радзиховский, конкретным воплощением „психологических орудий“ для Выготского стал знак. Различая понятия орудия и знака, Выготский пишет: „Знак ничего не меняет в объективной психологической операции, он есть средство для психологического воздействия на поведение, свое или чужое, средство внутренней деятельности, направленное на овладение самим человеком. Знак направлен внутрь“ [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 125].

Патопсихологические исследования показывают правильность этого положения Выготского. Нарушения регулирующей функции опосредствования не только приводят к нарушениям мыслительной, мнестической деятельности (Л.В.Бондарева, Е.Т.Соколова), но становятся основными механизмами изменения личности, механизмами порождения патологических мотивов и потребностей (Б.С.Братусь, М.А.Карева), механизмом нарушений целеобразования (А.П.Корнилов).

Опосредствование, являясь продуктом процесса регуляции, превращается в постоянный модус поведения человека, в устойчивое свойство личности. Опосредствование позволяет человеку не только осознать свои поступки и поведение, но и свои переживания и чувства. Оно тесно переплетается с целями человека. Исследования, проведенные над больными психическими заболеваниями, неврозами, показали, что изменение опосредствования, саморегуляции часто приводит к неадекватным действиям, поступкам — неадекватный выбор профессии, неадекватный характер семейной ситуации (исследования М.М.Коченова и В.В.Николаевой, Т.С.Кабаченко, А.Б.Халфиной, С.Я.Рубинштейн, Е.Т.Соколовой, Б.В.Зейгарник).

Исследование формирования и нарушения процесса саморегуляции и опосредствования является одной из важных и перспективных проблем не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Многие вопросы прикладной психологии (особенно в медицине) и методов исследования не могут быть решены без глубокого изучения этой проблемы.

Адекватность структуры этого важнейшего свойства личности обеспечивается именно той психической реальностью, которая была обозначена Выготским как единство аффекта и интеллекта.

В.П. Зинченко, В.В.Лебединский

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И Н.А. БЕРНШТЕЙН: СХОДНЫЕ ЧЕРТЫ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Л.С. Выготский и Н.А. Бернштейн родились в одном — 1896 году. В 20-х годах они вместе работали в Институте психологии Московского

университета, были дружны, играли в шахматы. Бернштейн помогал Выготскому в кинорегистрации некоторых экспериментов с детьми. Известен случай соавторства в написании „Практикума по экспериментальной психологии“, изданного в 1927 г. (совместно с А.А.Артемовым, Н.Ф.Добрыниным и А.Р. Лурия). Вот, пожалуй, и все сведения об их совместной работе.

Оба ученых никогда не ссылались друг на друга в своих публикациях (лишь в одной из неопубликованных работ Бернштейн писал о Выготском как о „человеке на грани гениальности“). Теория психической деятельности, берущая свое начало в трудах Выготского, и созданная Бернштейном теория физиологии активности формировались и развивались в известной мере независимо друг от друга. И лишь в последние годы становится очевидным, что между двумя этими теориями существует большое число точек соприкосновения. Именно поэтому полезно попытаться найти общие черты в мировоззрении обоих ученых, которых с полным правом следует признать выдающимися психологами XX столетия.

Общим для них был диалектико-материалистический подход, выразившийся прежде всего в отказе от атомизма, в утверждении несводимости целого к его частям, к элементарным процессам, в понимании того, что вскрыть структурное и функциональное единство целого можно лишь при условии изучения явлений в их активных состояниях, в развитии.

Приведем соответствующие высказывания обоих ученых, относящиеся к этим важнейшим методологическим положениям современной психологической науки.

Выступая с критикой атомизма, Выготский отмечает, что для предшествующих психологических школ характерно „отождествление задач научного исследования с разложением на первоначальные элементы и сведением высших форм образований к низшим... игнорирование качества, несводимого к количественным различиям, т.е. антидиалектичность научного мышления“ [с. 18*] .

Близки к этому высказывания Бернштейна. Отвергая вирховианскую теорию о том, что целое есть всегда сумма частей, он пишет, что это ведет к аналитическому исследованию „элементарных, искусственно изолированных функций“ [с. 250*]. В другом месте Бернштейн замечает, что иерархические модели, которые создаются по принципу „снизу вверх“, от мелкого к крупному, в порядке слияния, мозаики, интеграции, неверны.

В приведенных высказываниях намечен принципиально новый подход к единицам анализа психики — как к живым, гетерогенным структурам.

Изучение организма и психики должно изучаться в их активных состояниях. Согласно тезису Выготского, необходимо „экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс,

* Цитируются работы Л.С. Выготского „Развитие высших психических функций“ (М., 1960) и Н.А. Бернштейна „Очерки по физиологии движений и физиологии активности“ (М., 1966).

взять его в движении к тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам", — в противовес господствовавшему в различных психологических школах методу изучения поведения и психики по схеме S—R, предполагающей пассивный характер человеческого поведения [с. 63, 81, 132] .

Специфический, качественный признак человеческой деятельности Выготский связывал с ее орудийным характером, и прежде всего с использованием „психологических орудий". „Психические процессы, взятые в целом, образующие некое сложное единство, структурное и функциональное, по направленности на разрешение задачи, поставленной объектом, и по согласованности и способу протекания, диктуемому орудием, образуют новое целое — инструментальный акт" [с. 227] . Не только в психологических исследованиях, но и в физиологии „откроется, надо ожидать, специфическое, качественное отличие человеческой деятельности" [с. 110].

Этим положениям созвучны и многие идеи Бернштейна: „Вместо организма в покое выдвинулся в качестве более важного объекта организм в работе". И далее: если по отношению к отправлениям покоя можно еще удовлетвориться изучением их по частям, дробя организм на отдельные частные функции и не покидая позиции атомизма, то во всех активных проявлениях жизнедеятельности организм выступает как настолько неделимое целое, что искусственное дробление оказывается невозможным [с. 255] . Ни одна из областей общей физиологии „не является столь специфической, как область физиологии двигательных функций... Ни в одной системе физиологических функций не наблюдается такой интенсивный и вдобавок убыстряющийся филогенетический прогресс... Исключение в этом смысле составляет только область явлений психической жизни" [с. 105] .

И Бернштейн, и Выготский отчетливо сознавали, что объект психологического исследования, по сути дела, является таковым, что вне рассмотрения процессов развития он в принципе не может быть выделен и адекватно понят. Более того, оба они понимали, что функционирование — это одновременно и развитие.

Число подобных параллелей можно было бы умножить. Для обоих ученых характерным было сознание необходимости создания и новой психологии, и новой физиологии. Выготский писал, что необходимо создавать психологическую физиологию. Бернштейн, в свою очередь, стремился к психологизации физиологии, к созданию такой физиологии, предметом которой стало бы действие.

Рефлекс, по Бернштейну, „не элемент действия, а элементарное действие". Нельзя создать сложное поведение из рефлексов. Нужно не дробить „действие на мелкие осколки", а надо разложить все возможные действия в ряд, в порядке возрастающей сложности, и „тогда на том фланге, куда мы уложим наименее сложные, мы найдем и все рефлексy" [с. 302] .

Физиология активности, созданная Бернштейном, и есть основа подлинной психологической физиологии, о которой думал Выготский. Да и сам Бернштейн многократно обращался к языку психологии и рассматривал этот язык не как временное и нежелательное явление, а как необходимое условие развития физиологии активности. „Привлечение мной, — писал Бернштейн, — для характеристики ведущего звена двигательного акта понятия образа или представления результата действия, принадлежащего к области психологии, с подчеркиванием того факта, что мы еще не умеем назвать в настоящий момент физиологический механизм, лежащий в его основе, никак не может означать непризнания существования этого последнего или выключения его из нашего внимания" [с. 240] . Примечательно, что и Выготский в неопубликованной работе „Орудие и знак" писал о том, что „план будущей деятельности превращается в реальную зрительную ситуацию".

Сходные черты в мировоззрении Выготского и Бернштейна обусловлены не только общим для них объектом исследования — предметное человеческое действие. Общей была и проблема исследования, которую следует обозначить как проблему управления действием. Выготский подошел к ней со стороны искусственных средств управления психическими процессами, Бернштейн — со стороны физиологических механизмов управления. Но путь к решению проблемы оказался для них различным.

Выготского интересовала морфология сознания: его строение, возможности и реальные функции, Бернштейна — морфология живого движения: его строение, возможности и реальные функции. Выготский рассматривал сознание как орган индивидуальности, Бернштейн рассматривал движение как функциональный орган. Оба эти направления пересекаются в точке, которую можно обозначить как человеческое действие. Выготский шел к ней „сверху", а Бернштейн — „снизу". Выготский сознавал, что решить проблему управления действием нельзя без новой физиологии, а Бернштейну для понимания механизмов управления действием нужна была новая психология, в частности психология образа и психология сознания.

Для новой психологии, равно как и для новой физиологии, над созданием которых работали Выготский и Бернштейн, характерным было преодоление натурализма в понимании высших психических функций и преодоление биологической причинности в понимании специфических человеческих координации (таких, как речь, письмо, предметные, трудовые действия). Объясняя возникновение и развитие первых, Выготский говорил об их культурно-исторической обусловленности, а Бернштейн, объясняя вторые, говорил об их социально-психологической обусловленности. Другими словами, оба они многое сделали для преодоления теории полной причинной детерминации поведения животных и человека, для выработки понятия о новом типе детерминизма — детерминизма по цели,

когда цель как образ будущего, образ должного определяет реальные действия и состояния субъекта. Напомним, что образ предвосхищаемого решения, в соответствии со взглядами Бернштейна, играет роль директивы деятельностного поведения [с. 241] .

Итак, сходство в мировоззрении Бернштейна и Выготского состоит прежде всего в том, что они задали физиологической и психологической наукам новую общую онтологию, новую общую действительность, которой является живое предметное движение и предметное действие субъекта. Сейчас все отчетливее прочерчивается возможность этого общего пути: от живого движения через чувственно-предметное действие и орудийное действие (способные породить разнообразные формы отражения реальности, в том числе в их предметном и категориальном значении) к человеческому сознанию. Все эти образования у Бернштейна и Выготского наполнены жизнью и смыслом.

Мы стоим, таким образом, перед живой и сложно организованной системой явлений, для объяснения генезиса и функционирования которой в высшей степени полезны уроки, преподанные Бернштейном и Выготским.

В заключение приведем отрывок из письма известного психолога Дж. Брунера к А.Р. Лурия от 20 декабря 1967 г., в котором он делится впечатлениями о книге Бернштейна: „... То, что он придает такое большое значение проблеме активности, чрезвычайно важно, и это блестящее противопоставление рефлексологии, что меня особенно радует. Я очень хотел бы знать этого человека и сожалею, что не встретился с ним во время моей первой поездки в Москву, когда он еще был жив. Он несомненно один из самых выдающихся людей наряду с Л.С. Выготским”.

Г.Л. Ильин

О ДВУХ ПОНИМАНИЯХ ПРИНЦИПА ОПОСРЕДСТВОВАННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО В КОНЦЕПЦИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Принцип опосредствованности психических явлений, выдвинутый Л.С.Выготским, стал общим принципом советской психологии при всем различии его конкретных разработок — в школе Л.С. Выготского, в школе С.Л. Рубинштейна, в школе Д.Н. Узнадзе. Исследования советских психологов объединяет диалектико-материалистическое положение о качественном своеобразии психического, понимаемого как высшая форма развития материи, генетически и функционально связанная с низшими формами, но не сводимая к ним.

Особенность концепции Выготского состояла в том, что в ней отказ от постулата непосредственности сопровождался введением в традиционное отношение „субъект—объект” сразу двух звеньев: другого субъекта и знака. Введение другого субъекта подняло неизвестную до того в психологии мышления проблему общения в его связи с речевым и диалогическим мышлением. Введение в систему психологических понятий знака, понимаемого как средство „духовного производства”, позволило с марксистских позиций решать проблему социальной детерминации психики и проблему исторического происхождения психических функций. Оба звена были взаимосвязаны и предполагали друг друга: знак выступал как средство общения людей, а общение предполагало обмен знаками.

При оценке творчества Выготского весьма распространен анализ принципа опосредствованности психического только в контексте формирования, генезиса, развития психических процессов. Такова, в частности, характеристика научного метода Выготского в области обучения и психического развития — как экспериментально-генетического (Д.Б. Эльконин). Такова же оценка его метода анализа мышления и речи — как каузально-генетического (В.В. Давыдов).

Мы попытаемся показать, во-первых, что принцип опосредствованности психических процессов можно понимать не только как принцип их формирования и развития, но и как принцип их функционирования и проявления, причем на всех этапах развития психики, сколь бы ранними они ни были, и, во-вторых, что в роли средств психической деятельности могут выступать не только знаки речи, но и неречевые формы знаков и знаковой коммуникации.

С этой целью обратимся к проблеме соотношения субъективного и объективного в аспекте соотношения причин и мотивов, т.е. психических и не психических факторов поведения. Выбор этого аспекта вовсе не случаен. Во-первых, хорошо известно, сколь большое значение придавал Выготский исследованию аффективно-мотивационной сферы в своих последних работах; во-вторых, обращение к причинам и мотивам позволяет выделить собственно психологический аспект в проблеме соотношения субъекта и объекта — проблеме, по существу, философской.

Исходя из концепции предметной деятельности А.Н. Леонтьева, можно утверждать, что основания дифференциации мотива и причины, т.е. психических и не психических факторов деятельности, возникают с появлением простейших форм психического отражения действительности в филогенезе. Именно с появлением раздражимости, соотносящей организм с такими воздействиями среды, которые сами по себе не в состоянии определить жизнь организма, появляется различие двух форм детерминации поведения: предметом, отвечающим потребности, и другим предметом, связанным не с самой потребностью, а с предметом потребности. Этот второй предмет выступает в роли сигнала, ориентирующего деятельность

по удовлетворению потребности и опосредствующего отношение организма к среде.

С другой стороны, элементарный условный рефлекс представляет собой реакцию не на самый предмет, удовлетворяющий определенную потребность, а на условный сигнал, с ним связанный, хотя побудителем деятельности, ее мотивом по-прежнему остается предмет, отвечающий потребности.

Эти рассуждения можно повторить в отношении любой человеческой деятельности, поскольку она использует условные связи вещей и имеет дело не с самими предметами, отвечающими определенным потребностям и мотивам, а с признаками, символами и знаками этих предметов. Впрочем, на уровне человеческой деятельности, как показал Выготский, мы находим не только использование естественных связей вещей, но и создание самим человеком новых предметов, символов и знаков, опосредствующих его отношение к миру и определяющих его поведение.

Таким образом, различие причин и мотивов поведения имеет основанием опосредствованный характер психической деятельности. Эта опосредствованность с усложнением деятельности приобретает все более сложный характер, так что проследить связь причин и мотивов становится все труднее — самая связь становится проблематичной.

Важно подчеркнуть, что в таком понимании связь мотивов и причин психической деятельности является отражением связей предметного мира, устанавливаемых субъектом в процессе деятельности, направленной на удовлетворение потребности, и вместе с тем имеет условный характер.

Условный характер связи причины и мотива означает, что для актуализации мотива достаточно любого сигнала, имеющего любую природу, если он либо имеет с предметом, отвечающим мотиву, потребности, пространственную или временную связь (как это показано исследованиями И.П. Павлова), либо связан с ним причинно (как признак события с самим событием), либо соотносится с ним как означающее с означаемым в знаке (как слово с обозначаемым предметом), либо связан с ним отношением подобия (как рисунок с изображаемым предметом), либо соединен с ним связью, имеющей характер логической или метафорической аналогии.

Условность указанной связи придает психической деятельности чрезвычайную гибкость и свободу по отношению к внешним, не психическим воздействиям и определяет ее основные особенности.

Во-первых, эта условность позволяет сохранять мотивы при всех изменениях внешних воздействий, поскольку практически в любой ситуации можно найти подкрепление мотивации в той или иной форме, если соответствующим образом интерпретировать ситуацию. Отсюда — чрезвычайное разнообразие способов и средств удовлетворения одной и той же потребности, так что одна и та же потребность может проявляться и удовлетворяться в различных видах деятельности — например, в результате „символи-

ческого замещения" (это и позволило Фрейд у утверждать единственность и первичность либидинозного влечения в качестве детерминанты поведения). Однако оборотной стороной гибкости условной связи, определяющей свободу интерпретации ситуации, является возможность усмотрения связи, подкрепляющей мотивацию, там, где в действительности этой связи нет (психиатрическая практика дает множество примеров крайних, патологических форм фиксации мотивации — фобии, мании и т.п.).

Во-вторых, та же условность связи мотивов и причин поведения, бесконечно увеличивая число предметов, связанных с удовлетворением потребностей, соответственно расширяет мотивационную сферу и способствует появлению новых форм и видов мотивации. Исторически этому в особенности благоприятствует развитие товарного производства, которое, будучи производством предметов удовлетворения потребностей, в то же время выступает как производство самих потребностей. Вместе с тем сами потребности, чем более опосредствованным становится их удовлетворение, изменяются; удовлетворение потребности перестает быть потреблением вещей, возникают духовные потребности и теоретическая деятельность по их удовлетворению. Существование духовных потребностей оказывается возможным благодаря языку, в котором слова выступают в роли квазипредметов, в роли заместителей предметов для удовлетворения квазипотребностей.

Условный, знаково-символьный характер связи причин и мотивов делает особенно важными для ее изучения психологические исследования языка — необходимого условия существования человеческой психики. Таким образом, мы вновь приходим к языку и речи, убедившись, что языковой знак — не единственное средство выражения психического содержания, что в роли этих средств могут выступать любые предметы и явления материального мира, обладающие значением и могущие быть названными признаками, знаками или символами человеческой деятельности.

На уровне человеческой психики мы встречаем проблему двойной жизни значений: с одной стороны — в системе отношений общества, в общественном сознании, а с другой — в деятельности индивида, в индивидуальном сознании. Взятая в аспекте речевой деятельности, она выступает как проблема связи объективных языковых значений и личностных смыслов.

Языковые значения не выражают непосредственно личностный смысл. Невозможность непосредственного выражения личностного смысла в языковых значениях обнаруживается в существовании наряду с обычным, прямым значением слова (фразы, высказывания) другого значения — переносного, аллегорического, метафорического. Фактически любое слово либо является метафорой, либо может ею стать. Метафора как средство выражения мысли является иносказанием, порожденным невозможностью прямого, непосредственного выражения мысли. Но поскольку мыс-

ли вообще не могут выражаться непосредственно, постольку „само слово есть уже в известном смысле метафора" (А. Белый).

Для нас здесь важно, что слово не только является метафорой по происхождению, но и может вновь ею стать в тех случаях, когда либо нельзя говорить прямо, в силу существующих запретов, либо для оговариваемого нет готовых языковых значений.

Употребляя слово в переносном смысле, говорящий стремится по-новому определить предмет высказывания, подчеркнуть свою точку зрения, свое отношение, свое особое понимание. Субъективное отношение выражается в объективных значениях языка в результате необычного использования обычных средств выражения. Метафорическое значение служит посредником, связывающим общественное и индивидуальное в речи.

Следует отметить два момента в отношении переносного, метафорического значения, придаваемого словам и высказываниям в речи. Первое — что это значение выступает как выражение личностного смысла. Второе — что оно должно быть понятно тому, к кому обращается говорящий, даже если он первым пускает его в оборот.

Поскольку метафорическое значение оказывается выражением личностного смысла, возникает возможность анализа личностных смыслов, мотивационной сферы путем выявления метафоричности речи, т.е. путем анализа семантики речи.

Проблемы семантики в последнее время привлекают внимание философов, логиков, лингвистов, кибернетиков. Проблему интерпретации речевых значений следует признать основной для психоанализа. (В докладе определяется специфика предлагаемого психологического анализа семантики речи в отношении к логическому анализу и психоанализу речи.)

Итак, мы показали, что положение Выготского об опосредствованном характере психических процессов можно понимать не только в аспекте их формирования и развития, но и в аспекте их функционирования и проявления.

Творческое наследие Выготского богаче, чем его оценивают. Использование потенциала идей Выготского поможет решению проблемы взаимосвязи — не только генетической, но и функциональной — субъективного и объективного, психических и не психических факторов поведения.

Б.М. Кедров

О КРИЗИСЕ ПСИХОЛОГИИ, ЕЕ ПРЕДМЕТЕ И МЕСТЕ В СИСТЕМЕ НАУК (В КОНТЕКСТЕ ТРУДОВ Л.С. ВЫГОТСКОГО)

1. В работах „Что такое „друзья народа"..." и „Материализм и эмпириокритицизм" В.И. Ленин проанализировал процесс возникновения на-

учного, материалистического направления в психологии, приведшего к ее расколу на две диаметрально противоположные школы. Если кризис физики, как показал Ленин, состоял во временном появлении школы физического идеализма наряду с подавляющим большинством физиков-материалистов, то кризис психологии носил более глубокий характер и был связан с ее расщеплением на множество различных, часто не совместимых между собой течений, с отсутствием у нее единого предмета. Речь шла не только о том, что наряду с идеалистическими течениями возникли материалистические, но и о том, что наряду с умозрительными возникли экспериментальные, а с философскими — естественнонаучные теории, связанные прежде всего с физиологией; соответственно этому наряду с субъективным методом самонаблюдения появился объективный и т.д. Тем не менее выход из кризиса физики, указанный Лениным, — замена метафизического материализма диалектическим — оказывался, в сущности, тем же и для психологии, как это показал Выготский, — переходом психологов на позиции диалектического материализма.

2. Выготский подробно рассмотрел вопрос о раздроблении предмета психологии и о временном отсутствии у него внутренней цельности и единства. Этому, в частности, посвящены его работы 20-х — начала 30-х годов: „Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование" (неопубликованная рукопись, 1926) и „Современные течения в психологии". В них рассматривается теоретический разброд, характерный для психологии в странах капитализма, и первые, еще весьма слабые, а порой и вообще неудачные, попытки советских психологов преодолеть этот разброд на основе марксизма.

Разброд в психологии Выготский выражает формулой „война всех против всех", когда каждый автор делил всю психологию на две: правильную (свою, созданную им) и неправильную (всю остальную). Положение осложнялось тем, что некоторые крупные физиологи вообще отрицали существование психологии как самостоятельной науки. Выготский показал, что и самый язык психологии (ее терминология и номенклатура) свидетельствует о том, что психология складывается из совершенно различных источников.

3. В хаосе множества различных и, как правило, борющихся между собой психологических школ и течений Выготский в конечном счете видел два главных направления, которые выступали тогда как две разобщенные и противопоставленные одна другой части психологической науки: 1) „физиологическое", объяснительное, стремившееся научно объяснить психические процессы, и 2) „духовное", описательное, ограничивавшееся лишь их описанием или „пониманием". Первое не пошло дальше объяснения низших, простейших процессов, общих у человека и животных, и оказалось неспособным объяснить высшие, наиболее важные формы человеческой психики, специфичные именно для человека; второе же, будучи идеалисти-

ческим, вообще отказывалось от их объяснения. При этом каждое из направлений подразделялось на множество конкурировавших между собой течений. Выготский уточняет, что смысл кризиса в психологии вернее выражается не тезисом о существовании многих психологии, а признанием того, что существуют две психологии — естественнонаучная, материалистическая, и спиритуалистическая — и, соответственно, два „непримиримых типа науки“, две принципиально разные системы знаний. Здесь Выготский близко подходит к ленинскому пониманию гносеологического существа философского кризиса науки.

4. Связующим и цементирующим началом, по мнению Выготского, должна стать отсутствовавшая до тех пор общая психология. Она выступает не как простая совокупность всех психологических течений, механически объединенных между собой, но как особая психологическая дисциплина, имеющая своим предметом то общее, что присуще всем отдельным частям и течениям в психологии и вместе с тем отлично от них в структурном и содержательном смысле. Так, общая система научных понятий, теорий и принципов, охватывающих всю данную науку, отлична от изложения частного научного материала в рамках различных ее разделов. Выготский констатирует, что в психологии такой общей дисциплины еще не создано, хотя тенденция в этом направлении налично. Каждая психологическая школа дает свой ответ на вопрос о том, что общего имеется в психологических фактах. Например:

традиционная психология: то, что все эти факты суть явления психологические, т.е. непространственные, доступные восприятию самого субъекта;

рефлексология: то, что эти факты суть факты поведения, рефлексы;

психоанализ: то бессознательное, что эти факты объясняют и что лежит в их основе.

Таким образом, получаются три совершенно разных ответа, ни один из которых, по Выготскому, не может лечь в основу общей психологии.

5. Источником крайней раздробленности психологии Выготский видит там же: 1) в многогранности самих изучаемых ею явлений, в их различных связях и отношениях с явлениями, которые изучаются другими науками, и 2) в развитии различных направлений прикладной психологии, причем, по его мнению, прикладная психология есть „главная движущая сила кризиса в его последней фазе“ (в том смысле, что психологи это не учли, тогда как принцип практики и философии стал во главу угла). Преодоление идеализма и механицизма, преодоление кризиса объяснительной и описательной психологии и построение единой, подлинно (sic) научной психологии невозможно, по мнению Выготского, „на почве старых психологических допущений... Самый фундамент психологии должен быть перестроен, и требуется создать ее научную методологию. Тогда будет осуществлен ее выход из кризиса. Здесь на помощь должен придти марксизм, ибо осно-

ву научной методологии психологии должен составить диалектический материализм" („Исторический смысл психологического кризиса").

6. Попытки найти выход из психологического кризиса путем синтеза различных направлений в психологии не привели, да и не могли привести к положительному результату, к созданию общей психологии как цементирующего начала, так как, по мнению Выготского, вместо подлинно теоретического синтеза на практике применяется чисто эклектический прием соединения (смешения) совершенно разнородного, часто не совместимого между собой материала.

Это касается, в частности, предложений соединять те или иные психологические концепции и философские учения — например, фрейдизм с марксизмом, — чем занимались в те времена некоторые молодые советские психологи. Выготский категорически отвергает такой подход, исходящий из того, что психоанализ будто бы, как „система монистической психологии", по своей методологии „совпадает с методологией марксизма" и что якобы Фрейд „методологически продолжает исторический материализм". Справедливо видя в поточном „синтезе" вопиющую эклектику, Выготский вместе с тем не отвергает необходимости для марксистов изучать явления бессознательного на том основании, что концепции Фрейда противоречат диалектическому материализму: то, что психоанализ пытался изучать негодными средствами, надо „разрабатывать средствами истинной методологии". Также несостоятельна, по Выготскому, точка зрения, видящая в биопсихологии то, что будто бы ждал от психологии Маркс.

Однако, осуждая эклектицизм, Выготский иногда делает ему уступки, противореча себе. Так, он объявляет близкой к истине позицию К.Н.Корнилова (тогдашнего лидера советских психологов), который рассматривал „марксистскую психологию" как синтез двух борющихся между собой течений — рефлексологии и эмпирической психологии.

7. Выготский не признает правильным самое выражение „марксистская психология", ибо по его мнению, создается впечатление, будто это лишь одна из школ или одно из направлений в психологии наряду с другими. Между тем „марксистская психология — не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука". „Наша наука в такой же мере будет становиться марксистской, в какой она будет становиться истинно научной". Это будет совершаться, по представлению Выготского, так, что психология, делаясь научной, впитает в себя диалектический материализм, как впитали его ранее науки о природе и истории: „...теория психологического материализма или диалектизма психологии и есть то, что я называю общей психологией". При этом на первый план выдвигается принцип историзма в его приложении к самой психологии в ее теоретическом развитии и к трактовке ее объекта — психики человека, высшие функции которой рассматриваются как результат общественно-исторического развития.

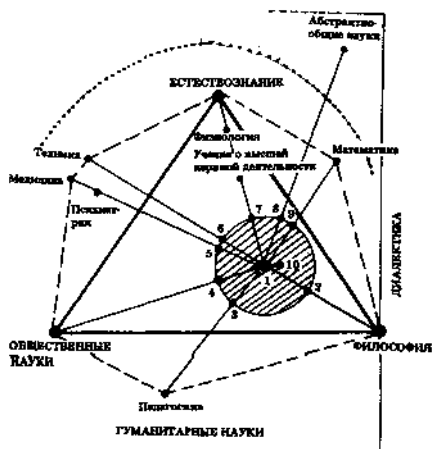
Весь этот последний круг вопросов разобран Выготским в 1930—1931 годах в работе „История развития высших психических функций”.

8. Отмеченное Выготским обстоятельство крайнего раздробления психологии и ее предмета, усиливающегося под влиянием развития практической психологии, может быть понято в связи с определением места психологии в общей системе современных наук.

Человек с его психикой как субъект (исследователь или практик), а в ряде случаев и как объект наблюдения присутствует во всех сферах своей познавательной, вообще духовной, и практической деятельности. Поэтому психология имеет пересечения со всеми без исключения науками — общественными, естественными, техническими и др. И во всех пунктах такого пересечения возникают ее теоретические или прикладные разделы, что и породило в свое время ее дробление на отдельные части в условиях, когда присутствовало объединяющее начало в виде научной методологии (или „общей науки”, по Выготскому).

9. В 1954 г. на Международном конгрессе по логике и методологии науки в Цюрихе в моем докладе „О классификации наук” был предложен „треугольник наук”, в центре которого была поставлена психология (по указанной выше причине). Тогда же и позднее устно и в печати идею этого „треугольника наук” поддержал Ж.Пиаже. Теперь я дополнительно включил сюда педагогику, учение о психологии творческой деятельности, медицину и группу абстрактно-общих наук — таких, как кибернетика, информатика, учение о моделировании, системный анализ и т.п. Данная группа наук связана со многими другими науками, и эта ее связь с ними представлена условно в виде пунктирных линий.

В „треугольнике” отражены далеко не все связи психологии с другими науками, не говоря о ее внутреннем подразделении (например, выделение детской и вообще возрастной психологии), однако он дает возможность понять источник того раздробления психологии и ее предмета, с которым Выготский отчасти связывал в свое время психологический кризис.



Условные обозначения: 1 - психология; 2 - общая психология: научная методология, философские основы психологии; 3 - педагогическая психология; 4 - социальная психология; 5 - патопсихология; 6 - инженерная психология; 7 - зоопсихология; 8 - кибернетическая психология и т.п.; 9 - математическая психология; 10 - находящееся в становлении учение о психологии научного, технического, художественного и социального творчества (обнаруживает те же связи и отношения с другими науками, как и сама психология)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОНТОГЕНЕЗА В СВЕТЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Одна из плодотворных идей Л.С. Выготского, обретшая экспериментальную основу в современной социальной психологии, — идея о социальной ситуации развития ребенка.

Социальная ситуация развития реализуется в личностной микросреде, которая с социально-психологической точки зрения представляет собой контактную (малую) группу — универсальную, относительно постоянную систему, в рамках которой осуществляется непосредственное межличностное общение, значимое для ее членов. Изучить детское развитие, указывал Выготский, — значит изучить переход ребенка от одной возрастной ступени к другой и изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных социально-исторических условиях.

В то же время развитие личности происходит в конкретных социально-психологических условиях, которые опосредствуют условия социально-исторические. Взаимодействие развивающейся личности и общества на уровне микросреды осуществляется в процессе непосредственного общения внутри закономерно сменяющихся друг друга в ходе онтогенеза контактных (малых) групп и коллективов. На каждом последующем возрастном этапе человек оказывается в группе, новой не только по своему персональному составу, но и по характеру, содержанию и динамике внутригрупповых отношений, опосредствованных новой ведущей деятельностью и возрастом ее членов. На старте этой вертикальной оси жизненного пути личности находится генетически первичная диада „мать (значимые взрослые) — ребенок“. К ней затем подключается система „сверстник—сверстник“, которая закономерно изменяется в процессе онтогенеза: группа детского сада—школьный класс—послешкольный коллектив—производственный коллектив, вплоть до кружка пенсионеров.

Внутри контактных (малых) групп и коллективов осуществляется открытый Выготским „общий генетический закон культурного развития“, согласно которому „всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая“ [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 197-198.] .

Конкретные социально-психологические исследования, где рассматривались процессы усвоения детьми тех нравственных норм и эталонов, которые управляют их межличностными взаимоотношениями, дали экспериментальные доказательства этому положению.

Переход ребенка в новую микросреду — сложный, противоречивый процесс. Возрастные внутриличностные кризисы, которые вызывают хорошо известные трудности в воспитательной работе, обусловлены еще и межличностными напряжениями и конфликтами, сопровождающими процесс вхождения личности в новую контактную группу (коллектив). Именно эти кризисные явления породили проблему социально-психологической адаптации личности в коллективе.

Закономерности возрастной социальной психологии ребенка порождают ряд специфических педагогических проблем.

Прежде всего, исходя из сформулированной социально-психологической концепции онтогенеза открывается новый взгляд на проблемы социально-психологической готовности, которые до настоящего времени рассматривались локально. Можно предположить, что выдвинутые нами ранее понятия социально-психологической готовности ребенка к обучению в школе и социально-психологической готовности личности к труду должны войти в общее понятие „социально-психологическая готовность личности к новым условиям деятельности и общения“. Социально-психологическая готовность может рассматриваться как целостная характеристика личности, включающая такие мотивационные, когнитивные и операционально-поведенческие компоненты, которые обеспечивают оптимальное функционирование в новых для нее контактных группах и коллективах.

Для педагогической практики особенно важно то, что становится понятной необходимость на каждом возрастном этапе осуществлять целенаправленную и систематическую подготовку личности к жизнедеятельности в новых коллективах, которая предполагает формирование у нее специфических социально-психологических способностей.

С другой стороны, для создания благоприятных условий развития личности в коллективе необходимо поднять на новый социально-психологический уровень и проблему преемственности между контактными группами и коллективами на обозначенных выше стадиях онтогенеза.

Для возрастной и педагогической социальной психологии и педагогической практики существенное значение имеет также изучение возрастных закономерностей развития и формирования контактных (малых) групп и коллективов и тесно связанных с ними особенностей внутреннего развития контактной группы до уровня коллектива (исследования, проведенные под руководством А.В. Петровского, Л.И. Уманского, наши собственные).

В возрастном аспекте ведущим фактором развития коллектива является смена содержания и форм ведущей деятельности и общения его членов. Особенно четко эта закономерность выступает на ранних стадиях онтогенеза. Так, специальный анализ межличностного взаимодействия, возникающего в процессе творческой игры дошкольников, позволяет высказать предположение о том, что внутри ведущей деятельности возни-

кает „зона ближайшего развития" не только для личности, но и для детской группы на пути ее формирования как коллектива.

Необходимость формирования социально-психологической готовности личности к функционированию в новых для нее контактных группах и коллективах связана еще и с особым аспектом условий ее жизнедеятельности, который можно квалифицировать как полигрупповую принадлежность. Дело в том, что движение личности по группам совершается не только по вертикальной оси, но и по горизонтальной. В каждый данный момент жизни человек оказывается вовлеченным в целую систему различных — по происхождению, характеру деятельности, длительности существования, субъективной значимости и т.д. — контактных и неконтактных общностей, в каждой из которых для него складывается уникальная социально-психологическая ситуация межличностного взаимодействия: роль, статус, характер общения и взаимоотношений, эмоциональное благополучие и т.д.

Представление о полигрупповой структуре личностной микросреды позволяет подойти к психолого-педагогическому изучению сравнительного воспитательного воздействия конкретных групп и коллективов. Именно в этой плоскости следует искать решение злободневной проблемы педагогической практики: почему коллектив может оказываться малоэффективным по отношению к некоторым своим членам.

Конкретный анализ соответствующих педагогических ситуаций приводит к необходимости привлечения такого социально-психологического понятия, как референтность. Действенное влияние на развитие личности оказывают именно референтные группы (коллективы). В такой группе личность стремится завоевать наиболее высокое положение.

Таким образом, уникальность результатов процесса формирования и развития личности на протяжении жизненного пути существенно определяется тем, что она, во-первых, последовательно входит в новые макро- и микросредовые ситуации; во-вторых, является одновременно действующим агентом целой системы микросредовых ситуаций; в-третьих, играет в каждой из них различные социальные роли, которые во многом определяют субъективную значимость тех или иных аспектов межличностного взаимодействия.

Анализ процесса „вращивания" межличностных социально-психологических явлений в структуру личности необходимо предполагает дифференциацию этих явлений по их способности вызывать интериоризацию, которая зависит от определенного сочетания внешних и внутренних факторов. Исходя из сформулированного в советской психологии понятия „социальная ситуация развития", мы предлагаем в порядке его конкретизации понятие „персоногенная социально-психологическая ситуация", в содержание которого включается констелляция внешних и внутренних факторов, приводящая к изменению существующих личностных конструктов или к появлению новообразований.

С нашей точки зрения, такие ситуации чаще всего возникают в относительно устойчивых, референтных для личности контактных общностях, объединенных субъективно и общественно значимой деятельностью. Качественную определенность и ценностную направленность персонифицированной социально-психологической ситуации в таких контактных (малых) группах приобретает в зависимости от уровня развития их как составных частей социалистического общества, как коллективов.

Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова

ПУТИ РАЗРАБОТКИ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО О РОЛИ ОБЩЕНИЯ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Одним из основных понятий, с помощью которого Л.С. Выготский раскрывает содержание процессов психического развития, является понятие общения. В общении ребенка с окружающими, по мысли Выготского, происходит развитие и перестройка психических процессов. Для современной психологии приобрело аксиоматическое значение положение о том, „что психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры" [Выготский Л.С., Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 198] .

Указывая на решающую роль общения с окружающими в психическом развитии ребенка, Выготский уделял внимание как общению ребенка со взрослым, так и общению со сверстниками. Мысль об особой роли взрослого и общения с ним для психического развития ребенка развита Выготским в понятии „зоны ближайшего развития" и методе ее измерения, основанном на сравнении того, что ребенок может сделать сам, с тем, что он в состоянии сделать с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним. В то же время он настоятельно подчеркивал роль сверстника в развитии ребенка, указывая, что „функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей и затем становятся психическими функциями личности" [там же, с. 199] .

Таким образом, в работах Выготского четко намечена взаимосвязь отношений „ребенок—взрослый" и „ребенок—ребенок" в процессе психического развития детей.

Эти идеи Выготского получили развитие и обогащение в исследованиях Д.Б.Эльконина. В психическом развитии ребенка, подчеркивает он, существуют две тенденции, две линии развития, и все психическое развитие происходит тем самым как внутренне противоречивый процесс: „Одновременно с развитием потребности жить жизнью взрослых, вместе с ними,

занимать определенное место в жизни общества развивается и другая тенденция — тенденция к самостоятельности" [Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960, с. 18] .

Учитывая вышеприведенные положения, можно заключить о преимущественном выражении тенденции к совместной жизни со взрослым в сфере отношения „ребенок—взрослый", а тенденции к самостоятельности — в сфере общения со сверстниками.

Однако на сегодняшний день в психологии существует точка зрения, согласно которой ребенку для нормального психического развития вполне достаточно только общения со взрослым. Этим частично объясняется значительное количество психолого-педагогических исследований, посвященных изучению общения ребенка со взрослым, и сравнительно небольшой круг работ по проблемам общения детей между собой, причем последние, как правило, носят сугубо эмпирический характер.

Если мы хотим обратиться к изучению действительного процесса развития, в его целостности, а не ограничиваться выявлением тех или иных частных изменений в частных психических процессах, мы должны исследовать обе сферы общения ребенка в их взаимосвязи.

Анализ категории развития в свете данных об общении ребенка с окружающими показывает, что общение детей во всех его формах генетически связано с исходным, фундаментальным отношением „Ребенок—Взрослый" (чтобы отличать данное отношение от всех других видов взаимосвязи ребенка с окружающими, будем писать его компоненты с большой буквы). На определенной ступени психического развития это первоосновное отношение расщепляется на относительно независимые, реализующие противоположные тенденции и, одновременно, взаимосвязанные и взаимообусловленные сферы: общение со взрослым и общение со сверстником.

Аналитическое рассмотрение исходного отношения „Ребенок—Взрослый" приводит к выводу, что внутри него фактически совмещены два разнородных типа взаимоотношений, которые могут быть условно обозначены как „ребенок—взрослый как взрослый" и „ребенок—взрослый как равный". С одной стороны, взрослый является представителем общества, носителем культурно-исторического достояния человечества и по отношению к ребенку выступает как источник всего содержания психического развития в онтогенезе. С другой стороны, взрослый — участник совместной с ребенком деятельности, в определенном смысле равный партнер, понимание слов и действий которого означает для ребенка отождествление себя с ним. Такая двойственность позиции взрослого — необходимое условие полноценного процесса психического развития ребенка.

Возвращаясь к вопросу о расщеплении исходного отношения „Ребенок — Взрослый" на производные от него и более частные отношения „ребенок—взрослый" и „ребенок—ребенок"; можно сделать заключение

о генетической преемственности этих отношений и входящих в исходное отношение двойственных связей ребенка со взрослым как взрослым и как равным. Точнее будет сказать, что указанная Элькониным тенденция к совместной жизни со взрослым в рамках отношения „Ребенок—Взрослый” находит свое выражение и удовлетворение внутри взаимосвязи ребенка со взрослым именно как со взрослым, представителем всего человеческого общества. Впоследствии, после расщепления исходного отношения „Ребенок—Взрослый”, эта тенденция реализуется как более частное отношение „ребенок—взрослый”. Другая тенденция онтогенетического развития психики, связанная со стремлением ребенка к самостоятельности, находит свое выражение в отношении „Ребенок—Взрослый”, где взрослый играет роль взрослого как равного. Впоследствии эта функция взрослого выделяется в самостоятельную сферу жизни ребенка — сферу его общения со сверстниками.

Таким образом, общение ребенка со сверстниками оказывается связанным генетической зависимостью с развитием такого аспекта в отношении „Ребенок — Взрослый”, где взрослый выступает на равных ребенком. Отсюда можно вполне определенным образом ответить на вопрос о возможности полноценного психического развития ребенка в случае отсутствия, в силу каких-либо причин, общения его со сверстниками. Это оказывается возможным в принципе, в той мере, в какой взрослый способен замещать сверстника на всем протяжении детского периода в жизни ребенка. Но наиболее просто и естественно эта логика развития ребенка удовлетворяется, по-видимому, при наличии соответствующих форм общения не только со взрослым, но и со сверстником.

В работе одного из авторов, выполненной под руководством А.В. Запорожца, была экспериментально изучена у ребенка кризиса семи лет под углом зрения проблемы психологической готовности к школьному обучению. Полученные в исследовании результаты говорят о том, что психологическая готовность детей к обучению в школе существенным образом зависит от сформированности у них определенных уровней общения как со взрослым, так и со сверстниками.

В.А. Лекторский

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ПРОБЛЕМА РЕФЛЕКСИИ

1. В истории философии зафиксирован достаточно точно тот факт, что познание внешних объектов необходимо предполагает определенное отношение субъекта к самому себе. Знание положения своего тела в объек-

тивной сетке пространственно-временных связей, знание различия между изменениями в реальном мире и сменой субъективных состояний сознания, знание связи той или иной перспективы опыта с объективным положением тела субъекта — все эти разнообразные виды знания в спрессованном виде включены в элементарный акт самосознания, тот акт, который предполагается любым познавательным процессом. Без самосознания субъект не в состоянии определить объективное положение дел в мире. В случае специфически человеческого познания субъект не просто знает нечто, но и сознает, что он это знает, т.е. всегда определенным образом относится к своему знанию и к самому себе.

Этот факт в истории домарксистской философии истолковывался, как правило, идеалистически. Так, в концепции И.Канта объективность опыта обусловлена трансцендентальным единством апперцепции, т.е. единством самого Трансцендентального Субъекта, а положение „Я мыслю” выступает высшим основоположением знания. Факт самоотнесения знания, его своеобразного раздвоения рассматривается не только Кантом, но и всей традицией так называемой „философии рефлексии” (включая такого ее представителя, как Э.Гуссерль), во-первых, как основание познавательного отношения субъекта к объекту, во-вторых, как обусловленный внутренней природой самого сознания.

2. В работах основоположников марксистской философии заложена база для исследования генезиса, функционирования и развития такой специфической рефлексивной системы, как человеческая познавательная деятельность. К.Маркс показал, что сознательное удвоение субъекта предполагает практическое, предметное удвоение в виде создания предмета, имеющего социальный смысл, а также то, что отношение к себе как к человеку предполагает отношение к другому как к себе подобному.

3. Л.С. Выготский, исходя из общих принципов диалектико-материалистической философии, наметил пути конкретного исследования генезиса специфически человеческой познавательной деятельности.

В его работах подчеркивается опосредствованность практического отношения человека к миру употреблением орудий и, как следствие этого, опосредствованность познавательного отношения. В качестве предметов, определяющих познавательную деятельность, Выготский рассматривает „орудия духовного производства”: язык, различные формы символики, схемы, произведения искусства и т.д.

Формы межлюдских взаимоотношений „вращаются”, интериоризируются, и перестраивают характер психической жизни индивида. То, что первоначально было внешним отношением людей, средством воздействия на других или же средством воздействия других на данного индивида, превращается в средство автостимуляции, воздействия на самого себя. Возникает процесс самоотнесения, т.е. элементарные формы рефлексии, и вместе с ним — овладение как поведением, так и познанием, т.е. специфич-

чески человеческая форма познавательной деятельности. Таким образом, коммуникация, познание и самосознание — отношение к другому субъекту, отношение к объекту и отношение к самому себе — развиваются в неразрывном единстве.

Отношение к внешнему познавательному объекту предполагает отношение к самому себе как тоже к объекту, хотя и отличному от познаваемого внешнего объекта. Субъект, таким образом, развивается и выступает как своеобразный субъект-объект. В свою очередь, отношение к себе как к собственному объекту возникает лишь в результате отношения субъекта к другому человеку как к своеобразному объекту, отличному от объектов внешней природы, но тем не менее вполне объективному, и отношения этого другого к субъекту как тоже к особому объекту. Отношения эти становятся возможными с помощью еще одного рода объектов: целой системы искусственно созданных предметов, функционирующих по социально-культурным законам. Итак, познавательное отношение к внешнему объекту именно в качестве условия выделения этого объекта таким, каков он есть сам по себе, предполагает целую систему опосредствования, включающих объекты разного типа, и разного рода субъектно-объектные отношения.

4. Исследование познавательной деятельности как особого рода рефлексивной системы предполагает значительное расширение проблематики по сравнению с тем, что успел сделать Выготский. Речь идет, в частности, о необходимости исследования в ее генезисе роли предметной деятельности субъекта и таких ее общественно сформированных средств, которые непосредственно не являются „орудиями духовного производства“. Важное значение имеет анализ различных форм и типов рефлексивной деятельности и их роли в развитии рефлексивных систем. Наконец, не менее важно изучение диалектики взаимодействия рефлексии и нерефлексируемого, спонтанного (Выготский односторонне подчеркивал повышение роли рефлексии в ходе интеллектуального развития).

А.А. Леонтьев

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ПРЕДМЕТ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Среди методологических проблем психологии, получивших освещение в известной работе Л.С.Выготского „Исторический смысл психологического кризиса“, видное место занимает проблема предмета научной психологии (напомним, что для Выготского научная психология есть синоним марксистской). Как и большинство других мыслей этой книги, изложенная в ней концепция предмета психологии не только не устарела, но,

наоборот, приобрела более острое звучание в свете дальнейшего развития советской психологической науки.

2. Напомним некоторые из основных положений Л.С. Выготского, касающихся нашей темы.

Во-первых, эта идея целостности психологии как науки. В годы написания „Исторического смысла..." общая психология, по мнению Выготского, распалась на три самостоятельные ветви, имеющие тенденцию к превращению в отдельные науки: науку о психическом и его свойствах (классическая психология), науку о поведении (например, бихевиоризм), науку о бессознательном (фрейдизм). Научная (марксистская) психология не может идти путем такой дифференциации, но это дело будущего. „Психология беременна общей дисциплиной, но еще не родила ее"*. Необходимость целостности общей психологии связана с целостностью человека как ее объекта: „...диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека, как предмета психологии" („ИСПК"). Такая целостность не может быть достигнута простым суммированием разных подходов. Здесь Выготский развивает положения, близкие к идеям системного анализа, и подчеркивает, что „это единство определяет роль, смысл, значение каждой отдельной области, т.е. определяет не только содержание, но и способ объяснения, главнейшее обобщение, которое в развитии науки станет со временем объяснительным принципом" („ИСПК"). Интересно, что положение это находится в полярном противоречии с развиваемой сегодня некоторыми авторами концепцией интегральности предмета психологии, где этот предмет „выявляется с помощью совокупности (так! — *А.Л.*) методологических принципов, каждый из которых в отдельности выясняет одну связь, одну «сторону», одну характеристику психического".

Во-вторых, Выготский резко разграничивает два подхода к предмету психологии и, вслед за Г.Мюнстербергом, говорившим об интенциональной и каузальной психологиях, противопоставляет идеалистическую, или спиритуалистическую, и естественнонаучную психологии. Сама идея различения этих подходов хорошо известна в истории психологии — от Шопенгауэра до Шпрангера и Дильтея. Но так как Выготский здесь опирается именно на книгу Мюнстерберга, стоит остановиться на взглядах последнего.

Итак, одна психология „описывает душевную жизнь, как совокупность содержаний сознания, и объясняет ее; другая — интерпретирует и понимает ту же самую душевную жизнь как совокупность целевых и смысловых отношений... Здесь нет никакого разграничения материала между той и другой психологией, так как всякий материал нужно рассматривать с обеих точек зрения. Всякое чувство, всякое воспоминание и всякое хотение можно понимать столь же в категории причинности, как содержание

Все цитаты из работы „Исторический смысл психологического кризиса" даются по машинописному экземпляру с пометкой „ИСПК".

сознания, сколько и с интенциональной точки зрения, как духовную деятельность". Со второй точки зрения „нечего описывать и нечего объяснять... Действительность требует здесь интерпретации и вскрытия внутренних отношений... Таким образом, речь идет в первом случае о психологии содержания, для которой душевная жизнь есть система объектов, а во втором случае — о психологии целей, для которой внутренняя жизнь есть система актов личности" [Мюнстерберг Г. Основы психотехники. — Первая общая часть. — М., 1923, с. 9, 29] . При этом Мюнстерберг с предельной четкостью формулирует тезис о гносеологической терпимости психологии.

Выготский считает совершенно неприемлемым путь, ведущий к признанию предметом психологии системы актов, которые как таковые, по Мюнстербергу, „никогда не могут вступить в какую-либо внешнюю причинную связь, но находятся во внутренних отношениях между собою" [там же, с. 10] , т.е. попытку спасти целостность предмета психологии ценой субъективизации этой целостности, не говоря уже о неправомерности самого удвоения психологии, возможного лишь при условии „гносеологической терпимости", отказа от методологической позиции как таковой. Психологии необходимо, подчеркивал Выготский, „принципиально выйти за пределы непосредственного опыта", -это есть для нее вопрос жизни и смерти, и „любая наука невозможна иначе, чем при разделении непосредственного переживания от знания" (ИСПК"). Субъективные феномены, даже если они не имеют прямого объективно-психологического коррелята, нужно, по Выготскому, понимать как результат взаимодействия объективных процессов. Психологические „кажимости", научные фантомы должны быть исключены из предмета психологии. Следовательно, естественно-научная психология и есть единственно научная, и достижение ее целостности требует превращения ее из „объяснения элементов и их действий" (Мюнстерберг), из науки эмпирической в психологическую *методологию* и подлинную психологическую *теорию*.

В-третьих, Выготский настоятельно подчеркивает социальную природу психики как предмета научной психологии и единство социального и индивидуального опыта: „Нам нужно отвоевать для психологии право рассматривать единичное, индивида как социальный микрокосм, как тип, как выражение или меру общества" („ИСПК").

3. Вся дальнейшая деятельность Выготского и была направлена на построение такой системы научной психологии, которая соответствовала бы выдвинутым им методологическим требованиям. Однако целостность психики была для него целостностью *сознания*, а попытка объединить каузальный и интенциональный подходы свелась к попытке вскрыть интенциональный базис сознания („действительность, представленная в идее"). Социальное начало в сознании для Выготского — в „со-знании", общении, языке. Даже в контексте идеи синтеза интеллекта и аффекта интенциональность не вписывается органично в каузальную систему.

Между тем Выготский видел и другую альтернативу, хотя ею до конца не воспользовался. Уже в предисловии к книге А.Ф.Лазурского „Психология общая и экспериментальная“ (М., 1925) содержится намек на идею деятельности, развитую значительно позже. Вспомним, что в „Мышлении и речи“ Выготский критиковал Ж.Пиже за „отсутствие практической деятельности ребенка“, за то, что у него „познание истины и логические формы ... возникают не в процессе практического овладения действительностью“ [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 105] . За значением как единиц сознания Выготский видел практическое действие и проследил путь от действия с вещью к предметному смыслу вещи и дальнейшей эмансипации этого смысла — путь „вращения“, интериоризации. В конце 1933 г. он подчеркивал: „за сознанием — действительные отношения субъекта“ [рукопись, архив А.Н.Леонтьева] . И вообще „связь деятельностей — это есть центральный пункт в изучении всякой системы“ [Из неизданных материалов Л.С.Выготского: Психология грамматики. — М., 1968, с. 184] .

Таким образом, хотя Выготский и декларировал необходимость деятельностного подхода, его психология осталась психологией сознания, пусть генетически и неотрывного от социальной деятельности. Эта последняя не выступает у Выготского, говоря его же словами, как „способ объяснения, главнейшее обобщение“.

4. Харьковской группой учеников Выготского, и прежде всего А.Н.Леонтьевым, был сделан существенный шаг в развитии предложенного Выготским понимания предмета психологии. Идея неразрывного единства сознания и деятельности выступила в ином обличье: акцент в определении предмета психологии был перенесен с сознания на деятельность. Это обусловило некоторые расхождения с самим Выготским в решении конкретно-психологических вопросов, но вместе с тем не только не противоречило методологической позиции Выготского, но, пожалуй, было ближе к искомому им. Приведем одно из первых высказываний Леонтьева по этому вопросу, относящееся к концу 30-х годов: „Психология имеет своим предметом деятельность субъекта по отношению к действительности, опосредствованную отображением этой действительности. Отображение субъектом действительности есть то особое его состояние... которое называется переживанием. Чувствование, ощущение, мысль суть формы переживаний. ...Психологическая действительность есть единство деятельности и переживания“ [рукопись, архив А.Н.Леонтьева] . Предлагалось искать „бытие психологического ... в наличии единого и неразложимого одушевленного жизненного процесса“ [там же] : деятельность и понималась как такой процесс. В сущности, та же мысль, хотя и в иных терминах, является основной в последней монографии Леонтьева: „ ... ввести в психологию такие единицы анализа, которые несут в себе психическое отражение в его неотторжимости от порождающих его и им опосредствуемых моментов человеческой

деятельности" [Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М, 1975, с. 12-13] .

Такое понимание было с самого начала противопоставлено картезианской схеме (против которой убедительно выступил в „Историческом смысле..." и Выготский), где конфронтируются, с одной стороны, внутренний мир индивида (психические образы и процессы), а с другой — внешний, предметный мир и протекающие в нем образы и процессы. Картезианское понимание оказалось живучим. Например, С.Л.Рубинштейн в работах 30-х годов прямо отождествлял сознание с „внутренним", а деятельность с „внешним" и писал, что психология изучает психику через посредство деятельности и, тем самым, психологические особенности деятельности. Впрочем, в дальнейшем концепция Рубинштейна претерпела ряд серьезных изменений: уже в 1940 г. он выдвинул известный тезис (с которым солидаризовался и Леонтьев), что психология изучает не психику И деятельность, а психику В деятельности.

5. Было бы преувеличением утверждать, что сама психология деятельности сразу и окончательно приняла описанную точку зрения и отказалась от картезианской позиции. Этого не произошло. Система конкретно-психологических понятий вступила в известное противоречие с той методологической основой, которую она была призвана реализовать. Даже те понятия, которые были специально разработаны (или коренным образом переосмыслены) в ходе развития теории деятельности, часто оказывались включенными в иные концептуальные схемы и еще раз в них переосмысленными. В результате осмысления, принципиально неаддитивная динамическая система, какой, по Леонтьеву, является деятельность, стала превращаться в жесткую, статическую операциональную схему, актуализующую некое психическое, имеющее независимую онтологию и собственную структурную организацию. Была утеряна идея целостности психики (и психологии), а призыв к ее сохранению и развитию, прозвучавший в книге „Деятельность. Сознание. Личность", большинством психологов не был услышан. На место предметности как конституирующей характеристики деятельности стал все чаще подставляться „классический" образ сознания и система операций над ним. Произошла редукция сложной психической онтологии к отдельным уровням и компонентам психической жизни, поддающимся дискретному рефлексивному анализу. Этот перечень можно было бы продолжить и далее. Одним словом, Леонтьев имел, по-видимому, все основания выражать беспокойство по поводу того, что его деятельностный подход к психологии не только не упрощается, но и выхолащивается. Деятельностный подход стал превращаться из основного методологического и теоретического принципа в то, что Выготский называл „идеей, вышедшей в отставку и получившей по своему ведомству генеральский чин" („ИСПК").

С другой стороны, теория деятельности, особенно после смерти Леонтьева, стала объектом непрекращающейся квазинаучной полемики.

Мы имеем в виду не конструктивную критику с других научных позиций — она тоже имеет место, и ее можно только приветствовать, — а поверхностные и часто некомпетентные высказывания, связанные с откровенным непониманием методологического смысла теории деятельности и сводящиеся к критике отдельных формулировок, вырванных из контекста. Подлинная логика теории оказалась подмененной и „пиджинизованной“ в соответствии с уровнем понимания критиков: рядом с ней вырос ее двойник-карикатура, выдаваемый за истинную теорию деятельности.

Осознав положение, возникшее в теории деятельности, ее представители пошли различными путями. Одни стремились сохранить полностью ее методологическое ядро, не держась за отдельные конкретные положения Леонтьева. Другие попытались исправить положение за счет введения, как говорил Мюнстерберг, „двойной бухгалтерии“ — примирения традиционного картезианского подхода с буквой теории деятельности. Известный повод для такого подхода можно при желании усмотреть и у самого Леонтьева, например в различении им интенциональных и операциональных компонентов деятельности. Но следует иметь в виду, что Леонтьев не во всех своих работах давал однозначную и одинаково последовательную интерпретацию своим методологическим положениям: до самого последнего времени он находился в непрекращающемся научном поиске, и порой этот поиск приводил его к утверждениям, которые он в дальнейшем — в том же виде — принять уже не мог (особенно видно это на эволюции его понимания мотива). Его взгляды развивались, и не всегда их движение было прямолинейным и поступательным; это необходимо учитывать при любом обращении к ним.

6. Теория деятельности была и остается открытой системой.

Какие же перспективы, пока не реализованные или реализованные недостаточно, открывает понимание предмета психологии, свойственное психологической теории деятельности?

Остановимся прежде всего еще раз на этом предмете, как он описан в докладе Леонтьева на У Всесоюзном съезде Общества психологов.

Формулируется вопрос: может ли деятельность как таковая вообще быть предметом психологии? По мнению Леонтьева, такая его постановка неправомерна: нет деятельности вообще, все зависит от того, в каких связях и отношениях, в системе какого движения данный процесс изучается. Психология берет деятельность в определенных ее связях, а именно как то, что осуществляет связи субъекта с предметным миром. Это осуществление необходимо требует психического отражения предметного мира в голове субъекта. „Со своей стороны, порождаемое деятельностью психическое отражение является необходимым моментом самой деятельности, моментом направляющим, ориентирующим и регулирующим ее. Этот как бы двусторонний процесс взаимопереходов составляет, однако, *единое* движение, от которого психическое отражение неотделимо, ибо оно не суще-

ствуется иначе, как в этом движении". И далее: „...психология, собственно, и есть наука о порождении и функционировании в деятельности индивидов психического отражения реальности". При этом то самое основное, что и делает деятельность „главнейшим обобщением", исходным пунктом анализа, — ее *социальная природа*. „Деятельность задает физиологически реализующие ее процессы, сама подчиняясь тем общественно-историческим условиям, тем социальным отношениям, в которые всякая человеческая деятельность неизбежно включена", ее „экстрацеребральные звенья... являются решающими" [Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии. — Вопросы психологии, 1979, № 3, с. 13, 14] .

Предельно четко сформулированная здесь позиция ведет к постановке ряда принципиальных вопросов, ответ на которые не очевиден.

Как указывает В.В.Давыдов, теория Леонтьева остро поставила проблему выявления предметного содержания деятельности и отдельных динамических ее составляющих. Это особенно важно в связи с отмеченной выше тенденцией к операционализму и физикализму — одним словом к тому, что Выготский любил называть „фельдшеризмом".

Эта проблема неотделима от проблемы предметности в ее психологическом аспекте. Сам Леонтьев показал путь к ее решению: это понимание „образа мира" как чего-то большего, чем „непосредственная чувственная картинка"; этот образ „выступает в значении" — вся совокупность человеческой практики „в своих идеализированных формах входит в картину мира", „всякое актуальное воздействие вписывается в образ мира, т.е. некоторого целого" [Леонтьев А.Н. Психология образа. — Вестник МГУ (серия „Психология"), 1979, № 2, с. 11, 12] . Здесь в высшей степени важны два момента: предзаданность этого означенного, осмысленного предметного мира каждому конкретному акту восприятия, необходимость вписывания этого акта в уже готовую картину мира; то, что картина мира есть единство индивидуального и социального опыта.

Третья проблема, связанная с предметом психологии, касается места и роли интенциональных процессов в общей системе психологической науки. Здесь нет и не может быть компромисса, допущения рядом с рациональной теорией еще и другого, аналогового способа познания, примеривания психологических явлений к собственному „Я", — это было бы похоже на то, как Мольер в романе Дюма снимал мерку с отражения своих клиентов в зеркале. „Одно из двух, — писал Выготский, — или бог есть, или его нет... Ответы в роде того, что бог есть, но очень маленький... анекдотичны" („ИСПК").

Тем не менее проблема остается. Даже выйдя за пределы непосредственного опыта, мы не можем не считаться с тем, что в психологии есть феномены, которые по самой своей объективной природе не могут быть отрефлексированы в ее понятиях, как они выступают на современном этапе ее развития. Это относится, в частности, к некоторым сторонам

бессознательного, к психологии искусства и т.д. Значит ли это, что их должна изучать какая-то другая психология? Естественно, нет. Но требуется радикальный пересмотр имеющихся в нашем распоряжении понятий, их наполнение новым психологическим содержанием и приведение в соответствие с заявленной еще Выготским методологической системой. В сущности, такой пересмотр уже начат. Он коснулся понятий единицы (Л.С.Выготский), уровня (Н.А.Бернштейн, А.Н.Леонтьев), смысла, значения, мотива (А.Н.Леонтьев, С.Д.Смирнов), установки (А.Г.Асмолов), активности (В.А.Петровский) и т.д. Но он не носит радикального характера и не затрагивает целостной системы понятий научной психологии, оставаясь в известной мере паллиативом.

Концептуальная система психологической теории вступила в заметное противоречие с психологической методологией. И если мы хотим развивать далее идеи научной психологии, имеющей своим предметом единый и неразложимый одушевленный жизненный процесс, эта концептуальная система нуждается в принципиальной перестройке на системной основе.

А.Г. Лидерс

КАТЕГОРИЯ „ИСКУССТВЕННОЕ-ЕСТЕСТВЕННОЕ“ И ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ У Л.С. ВЫГОТСКОГО И Ж.ПИАЖЕ

Тезис, который мы хотим защищать, следующий: проблема обучения и развития (понимаемая как общее название для ряда практических и теоретических проблем, ситуаций разрыва, задач и т.п.) может быть сколь-нибудь плодотворно разрешена лишь с использованием представлений и принципов, связанных с категорией „искусственное-естественное“. В советской науке эту проблему поставил Выготский. Развертывание тезиса проводится на столкновении идей Выготского с идеями Пиаже, как наиболее типичного представителя подхода, „снимающего“ (не в гегелевском смысле) указанную проблему. С этой целью анализируется категориальный аппарат Выготского и Пиаже и связанные с ним приемы методологической организации работы при разработке проблематики обучения и развития ребенка.

1. Мнение Пиаже по проблеме обучения и развития вызывало и вызывает ожесточенные споры.

Обучение как таковое не включается Пиаже в факторы развития. Это делает его концепцию, по мнению критиков, прежде всего „бесполезной для практики обучения“ (Л.И.Анциферова, 1974). В резкой форме

подобное мнение высказал Х.Эбли: „Когда Пиаже в своих генетических исследованиях показывает, что операции в определенном возрасте уже есть, то их уже не надо втолковывать ребенку. Но когда операций еще нет, то их еще нельзя втолковать ребенку”.

Парадоксально, но точка зрения Пиаже на взаимоотношения обучения и развития вызвала у всех крупных психологов мира как раз обратную реакцию и привела к развертыванию исследований, в которых на различном уровне показывается связь и зависимость интеллектуального развития от обучения. Мощная волна исследований в этой области отразилась и на взглядах представителей школы Пиаже (например, Б.Инельдер). Однако сам Пиаже до последних дней по-прежнему не принимал в расчет обучение при теоретическом воспроизведении процесса развития интеллекта.

Выскажем гипотезу, объясняющую подобное „упорство” Пиаже в своих взглядах.

Пиаже рассматривает развитие интеллекта как спонтанный, имманентный процесс,двигающийся строго в одном и единственном направлении. Этот процесс можно ускорить, замедлить, но последовательность стадий считается неизменной. Такая одноколейность картины развития у Пиаже связана, очевидно, с тем, что его интересует в действительности лишь генезис определенных образований, которые можно было бы назвать средствами мыслительной деятельности, например представлений (понятий) о системе классов, о случайности, пространстве, числе и пр. Если рассматривать только этот генезис, то он действительно идет линейно, „от отсутствия до наличия”, через какие-то стадии и промежуточные формы. В этой простой картине присутствует и спонтанность, и имманентность, и однонаправленность.

Но ведь в реальной познавательной деятельности ребенок овладевает сразу несколькими разными способами мыслительной деятельности. Спонтанности и имманентности в этом овладении уже нет. Наоборот, способы присваиваются извне, часто просто навязываются внешними условиями. Не приходится говорить и об однонаправленности. Напротив, перед ребенком, как правило, открывается широкий набор путей дальнейшего движения, возможность овладения разными способами деятельности, часто на одном и том же предметном материале. То, что с точки зрения овладения определенным представлением (понятием) может и *должно* быть описано как спонтанный, однонаправленный процесс, при рассмотрении реальной деятельности детей в ее развитии выступает как процесс с множеством возможных ходов и направлений.

Более того, экспериментальное формирование у детей ряда понятий, чей генезис был ранее исследован Пиаже (например, понятий о сохранении, о числе и пр.), а также лежащих за ними способов деятельности не раз приводило к парадоксальным результатам, когда выполнялись „сильные” критерии развития из концепции Пиаже и одновременно не выполнялись

более „слабые" критерии (работы Х.М.Веклеровой, Л.Ф.Обуховой, Е.В.Филипповой). Такие факты объяснимы реализацией другой стратегии овладения ребенком рядом способов деятельности. Экспериментальное формирование показывает в этом смысле случайность зафиксированной естественной динамики развития определенных представлений у детей и возможность ее ломки. Оно реализовало „искусственный" подход к развитию способов мыслительной деятельности, фундамент которого заложил в советской психологии Выготский. Здесь проявились различия в методах, с которыми подходят к исследованиям мышления Пиаже и его критики, в частности представители школы П.Я.Гальперина. За различиями в методах стоят различия в подходах: рассмотрение развития интеллекта как спонтанного, естественного процесса и рассмотрение его прежде всего как формируемого, искусственного, управляемого, внешне заданного процесса.

Таким образом, в разработанной Пиаже системе генетической эпистемологии проблема обучения и развития попросту не стоит (и не может стоять!). В этом смысле, например, Выготский в своих работах, а потом В.В.Давыдов, П.Я.Гальперин и др., с нашей точки зрения, проводят псевдо-реконструктивный логический анализ этой проблемы, как если бы она стояла и решалась у Пиаже. Взяв за образец естественнонаучные теории, Пиаже в своем генетическом исследовании формирования ряда научных понятий у детей последовательно реализует примат рассмотрения этого процесса как естественного, и в этом смысле — спонтанного и имманентного. При таком рассмотрении — вполне законном с учетом выбранной Пиаже позиции — обучение не может быть ничем иным, как одним из условий развития интеллекта, а отнюдь не формой или движущей силой. Обучение как условие равноправно с наследственностью, опытом, речью, социальными влияниями и прочими факторами, что и утверждает Пиаже в своих работах (1969, 1971 и др.). Все эти факторы выступают как внешние при описании развития интеллектуальных структур.

2. У Выготского мы находим плодотворную постановку и эскиз решения проблемы обучения и развития ребенка, определившие ее разработку в советской науке на многие годы вперед. Это связано с введением и использованием категории „искусственное-естественное" для методологической организации анализа проблемы.

Если вся предыдущая психология признавала лишь один — естественный вид развития, то Выготский вводит представление об искусственном развитии, т.е. множественность подходов к развитию: „воспитание может быть определено как искусственное развитие ребенка". Он противопоставляет такую точку зрения естественнонаучному подходу и, соответственно, естественнонаучной психологии. Это обосновывается пониманием специфики человеческого поведения (деятельности) как искусственного, или инструментального, поведения, и противопоставлением его — разумеется,

на этом, начальном, этапе анализа — естественным, натуральным актам. С расширением и углублением анализа Выготский подчеркивает единство, „генетическую многослойность" поведения и, соответственно, развития, взаимопроникновение обоих подходов. Например, он говорит о „естественной истории знаков" (т.е. искусственных образований), о „естественных корнях" культурных форм поведения, которые он локализует в натуральных процессах, о единстве двух планов развития высших психических функций и т.п.

Таким образом, для Выготского „искусственный" и „естественный" подходы к поведению были двумя существенно различными точками зрения, требовавшими своей логики и приемов научного анализа. Приоритет отдавался пониманию поведения как искусственного образования.

Что касается собственно проблемы обучения и развития, то указанный подход позволил Выготскому сформулировать тезис: „только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию". Обучение характеризуется как источник развития, вызывающий „к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще в развитии возникнуть не могут", Если у Пиаже обучение — один из равноправных и одинаково внешних для развития факторов, то у Выготского „обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека" [Выготский Л.С. Проблема обучения и развития в детском возрасте. — М., 1935, с. 15,16,17] .

3. Дальнейшее, собственно методологическое оформление категория „искусственное—естественное" получила в работах советских ученых 70-х годов (Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др.), и как раз на материале проблемы обучения и развития. И связано это было прежде всего с введением деятельностных представлений. Однако эта категория до сих пор полностью не ассимилирована в психологии. Анализ развития психики (мышления) как искусственного, управляемого процесса наиболее полно проведен в работах школ П.Я.Гальперина и В.В.Давыдова. Однако он не подкреплен столь же плодотворными разработками на полюсе „естественного" подхода к развитию. Эвристичные расчленения, сделанные в анализе обучения, т.е. на полюсе „искусственного" (например, три типа ориентировки и обучения у Гальперина, разведение овладения материалом, усвоения способов и научения процедурам у Щедровицкого и пр.), не отразились пока в столь же оригинальных находках в анализе естественного развития мышления. Не помогает в этом, к сожалению, и концепция Выготского (как и концепция А.Н.Леонтьева). Именно поэтому психологам приходится использовать представления Пиаже о развитии познания как естественном процессе, при всей существующей критике в их адрес. Методологическая безграмотность многих современных разработок в этой области ведет к неэвристичности исследований и, как следствие, к застою проблематики, отсутствию продуктивного столкновения мнений.

ДВУПЛАНОВАЯ СТРУКТУРА ЗРИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА
В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ
Л.С. ВЫГОТСКОГО

Различие, которое делал Л.С. Выготский между низшими, имеющими биологическую природу, и высшими, возникающими в ходе культурно-исторического развития человека, психическими функциями, чрезвычайно продуктивно при анализе структуры зрительного образа.

Попытки вычленить в зрительном образе, с одной стороны, его сенсорную основу (чувственную ткань образа), а с другой — предметное содержание можно обнаружить еще у Р.Декарта, Дж.Беркли и т.д. Наиболее четкое понятийное оформление этого различения встречается у Г.Гельмгольца (первичный и перцептивный образы), Дж.Гибсона (видимое поле и видимый мир) и А.Н. Леонтьева (чувственная ткань сознания и значение). Выделение в зрительном образе его чувственной ткани и предметного содержания аналогично выделению в языке плана выражения и плана содержания.

За понятием „стимул“ также скрываются две реальности. Различают дистальный и проксимальный стимулы, т.е. предмет и его изображение на сетчатке. Между дистальным и проксимальным стимулами существует закономерная связь, имеющая физический характер. Между проксимальным стимулом и чувственной тканью также имеется закономерная связь, природа которой, однако, уже иная, — это психофизическая связь. Примерами психофизической связи могут служить психофизические функции, связывающие интенсивности стимула и ощущения. Отношение между дистальным стимулом и предметным содержанием образа можно охарактеризовать как тождество непосредственной данности. Именно непосредственность, с которой в сознании человека ему открываются вещи „такими, какие они есть“, послужила основанием считать, что чувственное знание — это знание непосредственное, в противоположность опосредствованному, рациональному знанию. Отвергая этот тезис, не следует отрицать факт непосредственно данной тождественности предмета и предметного образа. Связь между чувственной тканью и предметным содержанием имеет семиотический характер, т.е. это связь, аналогичная той, которая имеется между знаком и значением.

Такое понимание структуры зрительного образа и его связи со стимулом дает возможность нетривиально определить предмет психологии зрительного восприятия.

Если исходным пунктом анализа процесса восприятия сделать тождество непосредственной данности предмета и предметного образа, предмет такого анализа ускользает, ибо зеркальное отражение не может составить объект исследования. Недаром психология зрительного восприятия, опи-

рающаяся на тождество непосредственной данности, стала подменяться физиологией сенсорных процессов, дисциплиной, изучающей нервный субстрат (т.е. зеркало). Случаи нарушения этого тождества, известные под названием зрительных иллюзий, — едва ли не единственный собственно психологический раздел науки о восприятии.

Мы исходим из того, что тождество непосредственной данности должно стать конечным, а не исходным пунктом анализа, его конечной целью. Тогда появляется необходимость изучить, во-первых, физические законы, по которым осуществляется преобразование дистального стимула в проксимальный, и, во-вторых, психофизические зависимости, связывающие проксимальный стимул и чувственную ткань образа (на современном этапе развития психофизики зрения уже многое известно об этих зависимостях). И в-третьих, надлежит создать новую дисциплину, которую условно можно было бы назвать семиотикой восприятия, предметом изучения которой стали бы семиотические связи между предметным содержанием и чувственной тканью образа.

А.К. Маркова

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИДЕИ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Исследование практически актуальной для школы проблемы положительной мотивации к учению требует построения программы, предполагающей наличие теоретических гипотез о соотношении учения и его движущих источников. Принципиальное значение для обоснования программы исследования имеет обращение к теоретическому наследию Л.С. Выготского.

1. Прежде всего, в работах Выготского отчетливо намечен путь к преодолению традиционного дуализма интеллектуальной, познавательной, и мотивационно- и аффективно-потребностной сфер. Выготский возражал против отрыва этих сфер друг от друга, подчеркивая, что это приводит к одностороннему анализу мышления, без вскрытия его движущих мотивов, и снимает проблему обратного влияния мышления на аффективную сферу: „Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал

невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистическое рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень" [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 54] .

Аффективные и интеллектуальные процессы в своем единстве образуют, по Выготскому, динамическую смысловую систему: „ ...во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее"; есть „ ...прямое движение от потребностей и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности" [там же, с. 54] .

Нельзя, отмечал далее Выготский, рассматривать мышление (познавательную деятельность) вне реального, полнокровного, живого бытия человека: „Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция" [там же, с. 379] .

Рассматривая проблему связи интеллектуальной и мотивационно-потребностной сфер, Выготский решал методологические проблемы преодоления как механистического, так и телеологического понимания этой связи. По его мнению, Н.Ах и другие исследователи разоблачили неправильность чисто ассоциативного подхода к образованию понятий, показав, что это есть продуктивный процесс, возникающий только при наличии „известной потребности, надобности в понятии, только в процессе какой-то осмысленной целесообразной деятельности, направленной на достижение известной цели или решение определенной задачи". Вместе с тем Ах и другие „сбились на путь чисто телеологического объяснения высших функций, сводящегося по существу к утверждению, что цель сама создает соответствующую и целесообразную деятельность с помощью детерминирующих тенденций, что задача сама заключает в себе свое решение... С этой точки зрения вообще является непонятным тот факт, что формы мышления развиваются" [там же, с. 156—157] .

Хотя в последнее десятилетие в советской психологии в рамках деятельностного подхода сделан ряд принципиальных шагов на пути исследования единства интеллектуальных и мотивационных аспектов деятельности, дуализм этих сфер остается не вполне преодоленным и их развитие продолжает рассматриваться, по сути дела, как взаимно независимые процессы. Так, во многих психологических исследованиях мотивация учения изучается вне связи с учебной деятельностью (не рассматривается, в частности, обратное влияние учебной деятельности на мотивацию); одновременно

многие авторы строят последовательности оптимальных учебных и умственных действий, не принимая во внимание характеристик мотивационной сферы данного контингента учащихся, и т.д.

2. Строя культурно-историческую концепцию и обосновывая идею опосредствования психического развития, полемизируя на этом пути с „детерминирующей тенденцией" Аха, Выготский подчеркивал значение средств деятельности в психическом развитии ребенка: „Основная задача: показать — contra Ach, что не детерминирующая тенденция, т.е. цель (начало и конец), определяет все течение и всю структуру процесса, но средний момент, свойства орудия являются функциональным центром, они определяют все течение процесса, их смену и пр. В цели, взятой самой по себе, нет ничего определяющего специфичность этого поведения [Из записных книжек Выготского. — Вестник МГУ, 1977, № 2, с. 90] .

Оценивая сегодня это положение Выготского, надо принимать во внимание, что акцентирование роли общественно выработанных средств в деятельности ребенка было вызвано полемикой с субъективно-идеалистическим подходом к мышлению, связывающим специфику поведения с замкнутыми в самом субъекте целевыми установками. Сегодня можно было бы возразить Выготскому в его же логике: одни и те же средства (способы) могут применяться в самых различных деятельности, и тогда специфику поведения определяют именно характеристики мотивов и целей. А.Н. Леонтьевым позднее было показано наличие гибких, сложных отношений между мотивами—целями—условиями и деятельностью—действием—операцией.

Применительно к исследованию учебной деятельности мы считаем необходимым определять ее специфичность через характеристики сформированности ее средств и способов в их соотношении с особенностями мотивационной сферы. Например, одни и те же способы приобретения знаний, рациональной организации учебного труда в зависимости от своеобразия их мотивов и целей составляют то учебную (организуемую и направляемую учителем), то самообразовательную (направляемую самим учащимся) деятельность.

Идеи опосредствования Выготский прилагает и к анализу становления самой мотивационно-потребностной сферы. Так, анализируя структуру волевого акта, он вводит понятие „Hielfsmotiv" („вспомогательный мотив") — создание ситуации извне, помогающей человеку осуществить волевой акт. Вспомогательным мотивом может становиться счет (раз, два, три), связь с другими внешними событиями (стрелка часов укажет такое-то время) и т.д. Это подсказывает путь к анализу внутри мотивационной сферы системы средств, обеспечивающих общественно обусловленный характер ее становления.

3. Строя новую психологию на марксистской основе, Выготский вносит свой вклад в определение материалистического понимания детер-

минации поведения — введением широко известного понятия „зона ближайшего развития” (ситуация сотрудничества с окружающими, в которой оказываются возможными те психические процессы, что становятся впоследствии внутренним достоянием ребенка).

Настаивая на социальном характере происхождения потребностной сферы ребенка, Выготский вместе с тем, полемизируя с Пиаже, отмечает, что потребность в логическом мышлении не может родиться из столкновения сознания ребенка с другими сознаниями, ибо при таком подходе сохраняется понимание мотивации как замкнутой внутри сознания субъекта. Широко известна мысль Выготского: за сознанием открывается жизнь. Из этого следует, что необходимо искать источники становления мотивационно-потребностной сферы не в развитии замкнутого мира индивидуального сознания человека, а в многообразии его связей с окружающей действительностью. Непродуктивно, по-видимому, рассматривать психическое развитие ребенка как осуществление двух независимых линий: реального, предметного развития, следующего логике объекта, и некоего духовного развития, подчиняющегося логике субъекта, его самовоспроизведения и саморазвития. В известной мере ответом на такое различие может служить следующее положение Выготского: „Нельзя противопоставлять удовлетворение потребностей приспособлению к действительности; нельзя спрашивать: что движет мышлением ребенка — стремление ли удовлетворить свои внутренние потребности или стремление приспособиться к объективной действительности, ибо само понятие потребности, если раскрыть его содержание с точки зрения теории развития, само понятие это включает в себя представление о том, что потребность удовлетворяется путем известного приспособления к действительности”, происходящего в ходе разнообразной предметной деятельности [„Избранные психологические исследования”, с. 90] .

4. Выготский заложил основы подхода к анализу личности, наметив связь развития аффективно-потребностной сферы с процессами смыслообразования.

Интересы и потребности ребенка, отмечал он, перестраиваются под влиянием смысла, который представляет для ребенка данная ситуация, и того значения, которое ребенок вкладывает в эту ситуацию; благодаря процессам обобщения происходит замещение и переключение интересов ребенка.

Вместе с тем, обосновывая в логике культурно-исторической концепции мысль о том, что развитие человека определено усвоением общественно выработанных средств и способов деятельности, Выготский еще не подошел вплотную к необходимости специального анализа того, что человек не пассивно и не безразлично усваивает эту систему средств, а активно и в зависимости от отношений (смыслов), складывающихся в опыте

его реальной жизни. Особенности становления личностных смыслов как важной характеристики развития личности и ее мотивационной сферы были раскрыты впоследствии А.Н.Леонтьевым.

Одна из задач современной организации учебно-воспитательного процесса заключается в следующем: научиться управлять процессами смыслообразования в ходе учения, строить процесс обучения таким образом, чтобы оно не только обеспечивало усвоение новых знаний, но и вело к личностному развитию учащихся.

5. И наконец, современные исследования высших психических функций, в том числе и мотивации, вооружены предложенным Выготским экспериментально-генетическим методом, состоящим в изучении психического явления в ходе его целенаправленного формирования: в создании условий, способствующих становлению этого явления, и прослеживании качественных психических новообразований, возникающих под влиянием заданных условий.

6. Таким образом, к современным исследованиям мотивации приложимы, прежде всего, общие идеи, сформулированные в трудах Выготского: о развитии высших психических функций ребенка через его сотрудничество с окружающими людьми и в результате овладения новой системой средств и способов деятельности, об экспериментально-генетическом методе исследования, позволяющем отойти от констатации психического явления и обратиться к выявлению механизма его становления, от описания феномена перейти к его объяснению. Кроме того, в его работах был высказан ряд конкретных положений, например, о сложном строении мотивационной сферы, о динамической смысловой системе, возникающей на стыке интеллектуальной и мотивационной сфер, и т.д. Правда, Выготский не рассматривал специально генезиса мотивационной сферы и тем более возможности-направленного изменения мотивации и целеобразования в ходе деятельности, но мысль об обратном влиянии мышления на потребности им высказывалась.

Наши исследования мотивации учебной деятельности осуществляются экспериментально-генетическим методом и строятся как изучение качественных психических новообразований, возникающих в мотивационной сфере под влиянием различных факторов. Теоретические гипотезы направлены на проверку возможности формирования у школьников таких новообразований в мотивационной сфере, как переход от целей и задач учебной деятельности, принятых в сотрудничестве со взрослым, к самостоятельной постановке и апробированию целей (гибких, перспективных), к выработке в ходе этого новых „смыслов” учения, к рождению новых мотивов и к проверке влияния этих изменений в мотивационной сфере на учебную деятельность.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Идеи Л.С. Выготского о природе психического развития ребенка, о ведущей роли в нем обучения явились теоретической основой нового метода исследования в детской и педагогической психологии, который получил название экспериментально-генетического. Суть метода состоит в том, что механизмы психического развития ребенка изучаются не в рамках сложившейся системы обучения, а путем специального активного формирования определенных сторон и качеств личности ребенка в условиях экспериментального обучения. Перспективность метода убедительно подтверждает исследовательский опыт последних десятилетий: основные закономерности развития форм присвоения знаний были установлены именно с его помощью. Метод успешно применяется как учениками Выготского, так и учениками его учеников. Тем не менее далеко не все его аспекты тщательно исследованы.

В сообщении рассматривается один из аспектов экспериментально-генетического метода — проблема проектирования обучения. Анализ проблемы имеет важное значение для понимания не только специфики самого метода, но и теоретико-методологической парадигмы Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьева. Исключительно большую роль проектирования обучения в рамках указанной парадигмы отметил В.В.Давыдов, который подчеркнул, что в соответствии с установкой этой школы процессы проектирования, формирования и исследования деятельности следует рассматривать в единстве. В рамках указанной парадигмы генеральный путь исследования психологических проблем обучения представляется нам как исследование механизма формирования *спроектированной* учебной деятельности. И только тогда, когда будет спроектирована и реализована зрелая форма учебной деятельности, могут быть выяснены подлинные механизмы формирования ведущей деятельности ребенка, его психического развития.

Теоретическому анализу проектирование обучения до сих пор не подвергалось. Такой анализ включает множество аспектов. В нашем исследовании выясняются условия, при которых проектирование обучения выступает в качестве средства психологического исследования, и анализируются основные методологические принципы описания обучения как объекта проектирования.

Проектирование обучения как средство психологического исследования (методологическое средство) связано с указанной выше парадигмой. Это требует обоснования, поскольку в психологическом исследовании обучения проектирование применяется довольно широко — в любом формирующем эксперименте. Но далеко не всегда оно приобретает методологическую функцию. В случае, если закономерности учебной деятельности по-

лагаются одинаковыми в рамках констатирующего и формирующего экспериментов и сущность последнего сводится к устранению недочетов, имевших место у некоторых учащихся (т.е. видение механизма учебной деятельности не изменяется), методологическая функция проектирования обучения отсутствует. Она появляется тогда, когда в спроектированном обучении предполагается выявить принципиально иные закономерности функционирования и развития учебной деятельности. Причем эти выявленные закономерности будут тем полнее отражать подлинные механизмы психического развития, чем более зрелой будет форма учебной деятельности.

Обучение — сложная система, и его описание в качестве объекта проектирования должно соответствовать основным положениям системного подхода.

В соответствии с одним из этих положений — принципом целостности — обучение должно рассматриваться как некоторое множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство. Всякая система является в то же время подсистемой иной, более широкой системы, а ее компоненты могут исследоваться, в свою очередь, как самостоятельные системы. Отсюда следует, во-первых, что система „учебная деятельность” должна описываться как подсистема более широкой системы — „обучение”; во-вторых, что основные ее компоненты (средства, продукты, задачи и т.д.) могут рассматриваться как самостоятельные сложные системы. Системное представление обучения предполагает, таким образом, иерархическое описание систем „обучение”—„учебная деятельность”.

Учебная деятельность как система представляет собой интегративное множество, объект, обладающий свойствами, которые отнюдь не сводятся к свойствам входящих в систему компонентов. Поэтому описание компонентов само по себе не образует проекта учебной деятельности. Необходимо проанализировать специфику учебной деятельности в отношении к другим видам деятельности.

Вместе с тем, поскольку учебная деятельность как система может расчленяться различными способами и при различных способах расчленения деятельности будут выделены различные ее компоненты, необходимо соотносить эти компоненты со способом расчленения деятельности. В проекте учебной деятельности должны быть представлены компоненты, получаемые при различных способах ее расчленения, что, в свою очередь, требует выявления основных линий ее психологического анализа.

Требование системного описания обучения само по себе не определяет способа его рассмотрения, поскольку возможны принципиально различные способы системного представления. Поэтому выдвинутый методологический принцип требует конкретизации: обучение как объект проектирования должно быть представлено деятельностно. Именно деятельностное описание обучения прежде всего отличает указанную выше парадигму

от других парадигм, где различные компоненты обучения — содержание учебного материала, учебные программы, учебные задачи, технические средства обучения — проектируются в отрыве от деятельности как обучаемых, так и обучающего.

Деятельность — непрерывный процесс. Но в ходе познания мы не можем не превратить непрерывное в дискретное. В этой связи важным принципом описания обучения как объекта проектирования является конструктивизация — мыслительный процесс, с помощью которого осуществляется превращение непрерывного в дискретное. И здесь, как подчеркивает Д.Н.Горский, большая роль принадлежит процессам отождествления, различения, анализа, абстракции и т.д. и последующему знаковому оформлению результатов, с помощью чего устанавливаются границы между отдельными предметами, классами предметов, их свойствами, отношениями.

Поскольку деятельность должна быть представлена в проекте обучения как совокупность некоторых дискретных элементов, исключительную важность приобретает вопрос о выборе точек, которые дают достаточно полное представление о соответствующих фрагментах учебной деятельности. Предполагается, что эволюция деятельности между двумя точками характеризуется состоянием в самих этих точках. Исходя из этого естественно выбрать дискретным элементом деятельности действие, операцию. Если речь идет о проекте обучения, охватывающем относительно небольшой класс задач, можно заранее выделить, что должно выступать для обучаемого как действие (и задать требуемый уровень его выполнения) и что — как операция. Если же речь идет о достаточно большом классе учебных задач, то это сделать практически невозможно, поэтому в проекте обучения целесообразно описывать единицу структуры решения учебной задачи в психологических терминах (скажем, таких, как „оператор“).

В методологической функции проектирование обучения выступает как итеративный процесс, в ходе которого осуществляется все более полное познание, всестороннее воспроизведение системы внутренних связей изучаемого объекта, переход от одних системных представлений обучения к другим. Отсюда следует и важный методологический принцип проектирования обучения: восхождение от абстрактного к конкретному.

Восхождение от абстрактного к конкретному — это способ движения от одного проекта обучения к другому. При этом одно и то же описание обучения как продукта проектирования является и абстрактным и конкретным: абстрактным — относительно всех последующих и конкретным — относительно всех предыдущих проектов. Конкретность или абстрактность воплощенного в проекте обучения зависят от его объективного содержания, и в процессе восхождения от абстрактного к конкретному знание об объекте проектирования все более полно отражает его суть, все больше наполняется содержанием, раскрывающим его природу, механизмы функционирования и закономерности развития.

В качестве начала теоретического воспроизведения в проекте обучения выступает ориентировочная функция учебной деятельности, ибо именно ориентация является тем элементом деятельности, который опосредствует все остальные ее элементы — как генетически (по крайней мере, в рамках учебной деятельности как особой деятельности, отделившейся от трудовой, генетически более ранней), так и функционально. В процессе восхождения от абстрактного к конкретному осуществляется переход к другим элементам учебной деятельности, устанавливаются внутренние связи между ними и учебной деятельностью как системой в целом. Затем последняя соотносится с более широкой системой — системой обучения, где также устанавливается иерархия внутренних связей.

При этом учебная деятельность рассматривается уже не сама по себе, а как подсистема обучающей деятельности (объект управления). В ней выделяются и анализируются основные аспекты — содержательный, операционный и мотивационный, подвергаются анализу основные компоненты (цели, продукты, средства, задачи и т.д.) в их взаимосвязи и каждый из компонентов, в свою очередь, рассматривается как сложная система. Таким образом, учебная деятельность описывается как многоуровневая организация, со сложными связями и взаимодействиями своих компонентов на различных уровнях.

В.М. Мунипов, Л.А. Радзиховский

ПСИХОТЕХНИКА В СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО

1. В научных представлениях Л.С. Выготского исключительную роль играет категория предметно-практической деятельности. В развитой им теории происхождения высших психических функций данная категория выступает в качестве общего объяснительного принципа. Генетически и структурно исходной среди всего возможного спектра практических деятельностей Выготский считал трудовую деятельность. Определяющую же характеристику трудовой деятельности он видел в ее орудийном характере, отсюда и важнейшая для его психологической теории идея орудия-знака.

В те годы, когда работал Выготский, непосредственно анализом трудовой деятельности занималась психотехника. В этой связи, естественно, встает задача определить место психотехники в системе научных представлений Выготского.

2. Традиционно принято считать, что Выготский не занимался проблемами психотехники. Хотя это и не совсем так даже с формальной точки зрения*, подобный взгляд все же имеет основания. Действительно, Выготский не решал конкретных психотехнических задач, не предложил новых методик в этой области, психотехническая проблематика не играла сколько-нибудь значимой роли в его трудах.

Но оценка вклада Выготского в психотехнику лишь с точки зрения решения конкретно-практических задач психологической науки неправомерна. К психотехнике Выготский обратился с позиции методологического анализа развития психологии. И осмысление самого факта возникновения психотехники и ее места в развитии психологии именно с этой позиции сыграло огромную — до сих пор не понятую и не оцененную — роль в творчестве Выготского, обнаруживая один из скрытых и вместе с тем фундаментальных слоев его творчества.

3. В „Историческом смысле психологического кризиса" Выготский писал (та же мысль встречается и позднее), что психотехнике принадлежит водительство роль в развитии психологии. Под психотехникой он понимал не одну психологию труда, но вообще всю прикладную психологию, приложение методов и концептуальных схем психологической науки к задачам общественной практики. При этом методологический анализ был направлен не только и не столько на конкретные достижения психотехники (Выготский оценивал эти достижения достаточно критично, называл их „смехотворными"), сколько на рассмотрение ее в качестве связующего звена, „привода" между психологией и практикой. Через посредство психотехники общественная практика детерминирует научную психологию — такова суть мысли Выготского.

4. Итак, психотехника призвана выступать как проводник критерия практики — критерия, который марксистская философия определяет как важнейший при построении любой науки. В этой связи ее роль в развитии психологии начинает проясняться. Но неясно другое. Почему Выготский связывает критерий практики именно с психотехникой? Ведь психотехника, возникшая как оформленное направление лишь на рубеже XIX—XX веков (мы не говорим о не эксплицированных на языке европейской психологической науки многовековых стихийных применениях психологии в педагогике, медицине, военном деле), имеет ничтожный срок жизни сравнительно с психологической наукой в целом. Критерий же практики есть атрибут любой науки, и, следовательно, он существовал в психологии объективно задолго до появления психотехники.

См.: Выготский Л.С. Проблемы высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования. - Психотехника и психофизиология труда, 1930, № 5.

В период возникновения психотехники отношения между общественной практикой и психологической наукой резко изменились. Перемена эта произошла под влиянием развития общественной практики и наложения ее требований непосредственно на психологию. С этим объективным — хотя, быть может, и не осознаваемым самими психологами — изменением в отношениях „наука—практика" Выготский в значительной степени связывал развитие и разрешение самого психологического кризиса. Ужесточение практической детерминации психологической науки привело, в свою очередь, к соответствующей ее перестройке. В результате такой перестройки, на первом ее этапе, и отпочковывается особая отрасль — прикладная психология, психотехника.

5. Суть перемены, происшедшей в психологической науке, заключается, по мысли Выготского, в изменении ее социального статуса и функций. Психология вплоть до конца XIX в. — умозрительная наука (этому не противоречили и рафинированно интраспективные эксперименты), лишь на каком-то, достаточно сложном, уровне подчинялась критерию практики, а с начала XX в. она начинает становиться непосредственной частью общественной практики, производственной и социальной. Такого рода перемены не редкость для XX в. В известном смысле они произошли и с математикой. Основа их — в объективном ходе развития общественной практики: массовая индустрия, массовые средства пропаганды, резкое уплотнение и ускорение всей системы коммуникаций и т.д.

Стремительно меняющиеся требования общества к объекту психологической науки и к самой психологической науке естественно должны были изменить и сам предмет науки, и способ задания этого предмета, иными словами — теорию и методологию психологической науки. Но к этим требованиям психологическая наука никак не была подготовлена своим предшествующим развитием, а потому и не осознавала их. Это вполне понятно, так как научная революция шла в психологии не естественным для всякой науки путем — изнутри самой науки, а извне — от общественной практики. Психология все еще видела себя абстрактно-академической наукой, в то время как извне на нее уже давила общественная практика, переводившая ее в совсем иную социальную нишу. Это противоречие „традиционное построение науки — новые требования практики" и легло в основу кризиса психологии.

6. Такая принципиально новая трактовка Выготским кризиса психологии предполагала и существенно новый прогноз будущего психологии, и рецепт разрешения кризиса. Первое можно свести к следующему: всякая психологическая теория будет разрушаться до тех пор и в той мере, пока не осознает требований практики к себе и к своему предмету и не научится изначально формулировать (полагать) свой предмет под углом требований общественной практики (интериоризировать эти требования). Второе пря-

мо вытекает из первого: выход из кризиса возможен через осознание нового статуса психологической теории и формулирование предмета этой теории под углом требований практики. Иными словами, в любой общепсихологической теории XX в. психика должна рассматриваться как детерминированная в конечном счете развитием общественной практики. Это соответствует и объективной сущности человеческой психики, и требованиям практики к психологической науке.

Первый прогноз, как нам кажется, соответствует реальному развитию современной психологической науки на Западе: прогрессирующее измельчение общих теорий, их разрушение и превращение в частные обобщения более или менее крупных групп эмпирических фактов.

Второй прогноз-требование, как нам думается, и попытался реализовать в своей психологической теории Выготский. Это, в частности, послужило залогом, часто не осознаваемым, долговечности его теории. Однако анализ работ Выготского под данным углом зрения представляет особую и сложную исследовательскую задачу.

7. В заключение хочется подчеркнуть еще один важный момент. Выше мы указывали, что Выготский не рассматривал конкретно-практических задач психотехники. Это, однако, не доказывает еще, что он не внес объективно, безотносительно к направленности своих исследований, никакого вклада в психотехнику. Мы считаем, что общепсихологическая теория Выготского бесспорно представляет большой интерес для тех областей психологии, которые изучают трудовую деятельность человека, — для психотехники и ее преемников (психологии труда, инженерной психологии). Дело в том, что одним из слабых мест этих областей является их недостаточная связь именно с общепсихологическими теориями. Одна из причин заключается в неадекватности общепсихологических концепций с их гипотезами относительно строения, детерминант, генеза и т.д. человеческой психики той реальной общественной производственной практике человека, которую конкретно изучают психотехники (инженерные психологи). Понятно, что в этом отношении теория Выготского, где требования общественной практики были изначально и осознанно положены в основание самого предмета и методов психологии, открывает богатые перспективы для использования ее в качестве не декларативной, а работающей основы инженерно-психологических исследований. В связи с этим большой интерес для инженерной психологии может представить реконструкция основных идей Выготского относительно предмета и методов психологии. Если соответствующая работа будет проделана, может замкнуться логический круг: практика-теория Выготского—инженерная психология—практика.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О ЦЕЛОСТНОМ МЕТОДЕ В ПСИХОЛОГИИ

1. Вопрос о целостном подходе к изучению психики не раз поднимался в истории психологии. Сегодня он особенно актуален, что объясняется рядом как практических, так и теоретических задач. Во многих исследованиях задача целостного исследования формулируется в понятиях системного подхода. При всем значении эмпирических и теоретических знаний, полученных на этом пути, реализация целостного подхода сталкивается с серьезными трудностями. Главная из них — это разрыв, отсутствие связи между теоретическими, точнее — псевдотеоретическими, построениями (моделями структуры личности) и эмпирическими исследованиями (например, так называемый комплексный метод исследования), которые не приводят к знанию о целом. Можно отметить также трудность в переходе от философских (содержательных и методологических) характеристик целостности человека к области психологического исследования.

В этой связи представляет интерес рассмотрение того значения и содержания, которые получил целостный подход в работах Л.С.Выготского. Существенным является прежде всего то, что Выготский построил психологическую систему, отвечающую задаче изучения психики в ее целостности и включающую анализ объекта, предмета и эмпирической плоскости исследования.

2. Выготский считал целостный метод основным методом психологии. Объясняется это рядом причин. Первая из них — онтологическая. Выготский исходит из постулата единства сознания, противопоставляя такое представление сведению психики к простым элементам (ассоцианизм) или связи стимула и реакции (бихевиоризм). Вторая причина — методологическая. Выготский ставит задачу построения предмета психологии в целом, в отражении взаимоотношений и единства разных сторон психического. И, наконец, третья причина обращения к целостному методу связана с особенностью общего подхода к исследованию психики.

Ведущей, проходящей через все исследования Выготского идеей является идея развития. При этом он неоднократно подчеркивает, что сущность развития состоит не столько в изменении отдельных функций, сколько в перестройке их отношений, в развитии сознания как целого. Принцип развития задает целостный взгляд на психику.

3. Почти все работы Выготского включают описание реальности, эмпирии, соответствующих целостному изучению психики. Приведем лишь некоторые примеры.

Выготский указывает, что в процессе развития высших психических функций меняется роль отдельных психических функций и их связь с другими функциями. На первом плане развития стоит не столько развитие

каждой психической функции, сколько изменение межфункциональных связей (это положение конкретно реализуется Выготским при анализе развития восприятия, памяти, мышления и т.д.).

Ссылаясь на проведенные исследования, Выготский показывает, что все высшие психические функции коррелируют между собой больше, чем с соответствующими низшими психическими функциями. В этой связи он говорит об образовании особых функциональных систем.

В русле данного общего подхода Выготский рассматривает традиционный вопрос об отношении интеллекта и аффекта. Во-первых, утверждает их единство: всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта, всякая ступень психологического развития характеризуется особой, присущей ей структурой динамических смысловых систем как целостного и неразложимого единства. Во-вторых, показано (например, при анализе нарушений при умственной отсталости, при шизофрении, в исследовании психологии подростка и т.д.), что единство интеллекта и аффекта, их отношение изменяется. И это изменение является одной из существенных характеристик всего процесса психического развития.

4. Не ограничиваясь констатацией целостности психической реальности, Выготский ставит задачу объяснить эту целостность, определить ее механизм, формулируя представления об объекте исследования. Он показывает, что все высшие психические функции имеют общую психическую основу: „...вся система отношений функций друг с другом определяется в основном господствующей на данной ступени развития формой мышления” [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 300]. В этом смысле Выготский говорит об „интеллектуализации” всех остальных функций.

Сущностной характеристикой высших психических функций является их опосредствованность знаком. Ведущее значение для развития высших психических функций имеет их связь с развитием речи.

Эти положения о ведущей роли мышления и речи в развитии высших психических функций не только объясняют их единство, взаимосвязь, но и открывают путь к определению специфики их происхождения и развития. Процесс развития высших психических функций имеет социальную природу. Они являются результатом интериоризации социальных отношений и, в частности, преобразования знака как средства воздействия на других в средство воздействия на себя, что обуславливает особенности высших психических функций (их произвольность, осознанность и т.д.).

Итак, обусловленность особенностей развития высших психических функций развитием мышления и речи характеризует механизм, лежащий в основе целостности психики и ее развития.

5. Изучение этого механизма — единства мышления и речи — Выготский делает предметом специального исследования. Хочется подчеркнуть,

что в свете вышесказанного изучение мышления и речи может рассматриваться более широко — а именно как предмет изучения психики в ее целостности.

На этом этапе изучения целостности психики Выготский использует метод исследования, который он характеризует как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. Единица, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому. Единицей речевого мышления является значение слова.

Значение как сторона речи есть продукт обучения. Значение как сторона мышления является результатом и одновременно условием психического развития. Следовательно, изучение речевого мышления и его единицы — значения слова — представляет собой тот предмет, в котором завязывается узел мышления и речи, обучения и развития, связь разных сторон психического развития. Оно есть предмет изучения целостности психики.

6. Мы не останавливаемся на критическом анализе объекта, эмпирии и предмета, в которых Выготский реализует целостный метод изучения психики, и рассмотрении того, насколько здесь удалось решить задачу целостного исследования. В разборе работ Выготского для нас важно подчеркнуть, что целостный метод, во-первых, является содержательным методом исследования (он не может быть сведен к формальным методам — например, к выведению корреляций и факторному анализу, которые являются основными методами в современных исследованиях, проводимых в контексте целостного подхода) и, во-вторых, предполагает осуществление конкретного анализа в разных и в то же время связанных между собой плоскостях исследования (эмпирии, объекта, предмета изучения) — в содержании, специфичном для каждой из этих плоскостей.

А.А. Никольская

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.С.ВЫГОТСКОГО И П.П.БЛОНСКОГО

Отличительную черту советской психологии второй половины 20-х - начала 30-х годов составлял интерес к фундаментальным проблемам психологической науки. К числу наиболее значительных трудов, поднимающих эту проблематику, относятся труды Блонского и Выготского. В кругу интересов ученых стояли такие принципиально важные для развития психологии вопросы, как предмет психологии, теоретические аспекты формирования и развития психической жизни, исследование высших психических функций, особенности развития психики ребенка в контексте условий воспитания и обучения. В подходе к рассмотрению этих проблем у Блон-

ского и Выготского было много точек соприкосновения, в большинстве случаев их мнения были близки, но ряд моментов вызывал полемику между ними. Сопоставление взглядов Блонского и Выготского по некоторым важным психологическим проблемам может помочь пониманию не только их творчества, но и путей и особенностей развития советской психологической науки в целом.

1. В истории развития взглядов на предмет психологии Блонский известен как сторонник и теоретик психологии поведения. Стремясь к материалистическому пониманию предмета психологии и провозглашая таким изучение поведения человека, Блонский на первых порах был склонен исключить из психологии понятие сознания, на том основании, что термин „сознание" неоднозначен и часто служит синонимом „души", — души как самостоятельной субстанции, противостоящей телу, материи, является основой идеалистических концепций. Критика идеалистической психологии была ценным моментом в становлении марксистских основ советской психологии, но отказ от понятия сознания был явно уязвимым местом в концепции Блонского и давал повод к упрощенному пониманию предмета психологии. Блонский вскоре сам почувствовал необходимость уточнить свое понимание психологии поведения и, прежде всего, отмежевать его от трактовки поведения в рефлексологии, а также указать, что он отрицает не сознание как таковое, а понимание сознания как метафизической сущности.

Следует отметить, что Блонский с самого начала подчеркивал здесь два очень важных методологических момента: необходимость генетического подхода к изучению поведения и учета социального характера человеческого поведения, которое, в силу этого, должно изучаться в своем историческом развитии. Акцентировка этих моментов была чрезвычайно существенна для борьбы с традиционной психологией, изучавшей статические явления сознания и сосредоточивавшейся целиком на индивидууме.

Определение психологии как науки о поведении разделялось в те годы многими психологами, видевшими в этом залог объективности, в противовес субъективистской психологии. Принимал это определение и Выготский, но он со всей решительностью выступил против исключения проблемы сознания из психологии, считая бесплодными, сужающими объект психологического изучения стремления построить психологическую систему без понятия сознания. За это он бросал упреки Блонскому, но основной огонь его критики был направлен против рефлексологии, чрезвычайно упрощавшей подход к изучению человека.

Выготский выдвинул сознание в качестве центральной проблемы психологии. Он подчеркивал, что поведение человека имеет сложную структуру, и механизм его не может быть исчерпывающе раскрыт ключом рефлекса. Специфику человеческого поведения определяют, по Выготскому, исторический опыт человечества и социальный опыт человека. Пытаясь рас-

крыть физиологический механизм сознания, Выготский использовал в 20-е годы много неясных и противоречивых формулировок, впадал порой в тот самый рефлексологизм, против которого боролся. Но он сам рассматривал свои мысли как „мысли самого предварительного характера“. И главную задачу видел в привлечении внимания к проблеме сознания, в доказательстве необходимости введения понятия сознания в систему марксистской психологии. И это было существенным шагом вперед на пути марксистского определения предмета психологии.

Сопоставляя взгляды Блонского и Выготского на предмет психологии, нетрудно заметить, что при всем различии в отношении к категории „сознание“ их точки зрения по ряду принципиально важных моментов были сходны. Оба они категорически выступали против рефлексологически упрощенного представления о сущности человеческого поведения, подчеркивали его социальный характер, отстаивали принцип историзма в подходе к изучению психики. В дальнейшем у Блонского наибольшее развитие получил генетический аспект, наиболее ярко проявившийся в его теории формирования и развития психики, а у Выготского — исследование роли социально-исторического опыта в формировании высших психических функций, разработка культурно-исторической теории.

2. В основе теории развития психической жизни Блонского лежат три главные идеи: развития, потребностей и интересов, силы или слабости нервно-психической организации человека. Используя огромный материал, накопленный генетической психологией и смежными науками, он дал стройную, логически завершенную систему представлений о формировании и совершенствовании психики в фило- и онтогенезе. Психика прошла длительный путь развития и только с точки зрения развития может быть понята. Прогресс психического развития он представлял как ряд последовательно следующих друг за другом уровней. Психику современного человека он рассматривал как синтез психических проявлений разных уровней, как бы напластование разных видов поведения, объединенных в одно целое благодаря интегрирующей деятельности нервной системы. При этом он стремился показать связь психологических черт каждого из уровней с особенностями нервно-соматической организации. Поэтому человеческое поведение предстает у него как сложная структура, обусловленная многообразными факторами. Многие положения своей концепции Блонский считал гипотетическими, подлежащими проверке и уточнению. Но главный, генетический принцип он считал бесспорным и применил его в дальнейшем к изучению высших психических функций.

Выготский дал высокую оценку концепции Блонского, считал ее прекрасным образцом того, как историческая точка зрения может быть приложена к общей психологии, к анализу поведения современного человека. Некоторые мысли Блонского явились для него отправной точкой в экспериментальном и теоретическом анализе отдельных конкретных вопросов.

Принимая генетический анализ развития человеческой психики как важную задачу психологии, Выготский сосредоточил внимание главным образом на выяснении роли социального опыта человека и человечества в развитии психики. Он считал необходимым рассматривать поведение современного взрослого человека в трех аспектах: как результат длительной биологической эволюции, как результат длительного и очень сложного процесса развития ребенка и как результат исторического развития. Этот последний аспект, наименее изученный и наиболее значимый, по мнению Выготского, для психологической науки, становится объектом его исследований. В ходе анализа психического развития в контексте исторического развития человечества Выготский сформулировал основные положения своей культурно-исторической теории.

Суть культурно-исторической теории Выготского и ее значение для разработки деятельностного подхода в советской психологии неоднократно рассматривались в литературе, и нет смысла касаться здесь этого вопроса. Хотелось бы в связи с нею обратить внимание на то, что теоретические установки Выготского и Блонского не расходились в своем существе, не противоречили друг другу, а брали в качестве отправного момента изучения разные аспекты, разные стороны одной и той же проблемы, акцентировали внимание на наиболее значимых для каждого из них вопросах.

3. В начале 30-х годов Блонский и Выготский активно включились в экспериментальное изучение высших психических функций. Основное место в их исследованиях занимали проблемы памяти, мышления и речи.

Основные интересы Выготского в исследовании памяти были сосредоточены на вопросах формирования специфически человеческой памяти в ходе исторического и возрастного развития. Поворотным моментом, качественным сдвигом в истории развития памяти он считал переход человека от исключительного пользования своей натуральной памятью к использованию и созданию мнемонических знаков. Стихийное функционирование памяти отступает на задний план, и все более возможным становится ее произвольное использование. Ту же тенденцию обнаруживает и онтогенетическое развитие памяти. Таким образом, развитие памяти в концепции Выготского органично вплеталось в контекст социального развития человека и человечества.

Блонский высоко ценил исторический подход Выготского к проблеме памяти, ставил его работы выше других работ, ведущихся в этом направлении (П.Жане, Ф.Бартлетт), хотя некоторые положения представлялись ему недостаточно точно сформулированными, недоработанными (например, проблема взаимосвязи памяти и речи). В исследованиях этой проблемы Блонский сосредоточил внимание на взаимосвязи памяти с другими психическими процессами и выдвинул генетическую теорию памяти.

Согласно его теории, различные виды памяти представляют собой ступени развития мнемической функции, образуют как бы последователь-

ный ряд, начало которого непосредственно связано с инстинктивными и привычными движениями (моторная память), а конец (логическая память) непосредственно граничит с мышлением. Блонский предпринял попытку показать диалектику взаимоотношений различных психических функций в процессах памяти — с той точки зрения, насколько память помогает верному отражению действительности, способствует наиболее адекватному определенной жизненной ситуации поведению человека.

Труды Блонского и Выготского заложили также основы изучения мышления. В теоретическом отношении важно отметить два момента в подходе к этой проблеме: трактовку мышления как высшей точки длительного развития интеллекта, как активного творческого процесса, направленного на отыскание нового, непосредственно не данного, и определение специфики мышления в контексте взаимодействия его с другими психическими процессами. При этом в центре внимания Выготского стояла проблема соотношения мышления и речи, у Блонского — взаимосвязь мышления и памяти.

Проблему соотношения мышления и речи Выготский считал узловой и центральной проблемой всей психологии, поскольку решение ее дает ключ к пониманию природы человеческого сознания. Он рассматривал слово как самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания. И основной задачей своих исследований считал генетический анализ отношений между мыслью и словом.

Блонский, определяя мышление как продукт длительного исторического развития, считал необходимым условием его возникновения высокий уровень развития памяти, так как деятельность мышления может существовать только на основе знаний, опыта („пустая голова не рассуждает“). Но мышление идет дальше памяти, и одна из характерных его черт — постановка проблемы, предположения и вытекающее отсюда действие (реальное или мысленное). Поэтому в качестве центральной проблемы исследования Блонский избрал соотношение мышления и памяти. Но найти удовлетворительное ее решение невозможно без рассмотрения речи. В сложной иерархии психических процессов речь в его концепции выступает как область, где память и мышление соприкасаются и переходят друг в друга.

Для изучения мышления и речи принципиальное значение имело выяснение вопроса об их генетических истоках. Этот вопрос явился предметом наибольшего расхождения точек зрения Выготского и Блонского. Выготский утверждал, что мышление и речь имеют совершенно различные корни, Блонский с большой убедительностью показал, что корень их един — практическое действие. Существовали между ними некоторые разногласия в подходе и к ряду других неисследованных или мало исследованных вопросов (например, к вопросу о внутренней речи), что составляет неизбежный элемент рождения новых научных положений. Но разногласия эти не снижали высокой оценки творчества друг друга.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О РОЛИ ПСИХОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Значение психотехники (практической психологии в широком смысле) для психологической науки проанализировано Л.С. Выготским в его рукописи „Исторический смысл психологического кризиса" (1926). В этой работе, посвященной поиску путей построения марксистской психологии, Выготский рассматривает психотехнику на этапе возникновения, в первые годы XX века, с ее проектами, надеждами и программами, и в кризисный период, отчетливо проявившийся к середине 20-х годов. Практическая психология интересует Выготского в плане методологического обоснования психологической науки.

Психотехника предстает в анализе Выготского в роли своеобразного „исторического эксперимента", модели, закономерно отразившей в себе не только познавательные и конструктивные потенции, но и слабость психологических теорий, положенных в ее основу (хотя, несомненно, кризис психотехники не может быть объяснен исключительно слабостью психологических теорий; впервые создавалась методология собственно практики, и здесь были особые трудности, но этот вопрос требует специального рассмотрения).

Методологическое значение психотехники для психологической науки состоит, по Выготскому, в том, что она впервые в истории психологии вводит в нее практику как критерий истинности психологических теорий, перестраивает все здание психологии, выдвигая новые для нее цели: не столько познание и истолкование, сколько причинное объяснение психических явлений для последующего решения задач, связанных с прогнозом развития, формированием психических качеств, с направленным их изменением.

Суждение о психотехнике Выготский иллюстрирует анализом концепции Г. Мюнстерберга, который впервые систематизированно представил в книге „Основы психотехники" (1914) направления развития, задачи прикладной психологии, ее место в системе психологических наук, методологические принципы ее теории и практики. Здесь обобщены первые успешные практические работы психологов, на основе которых автор строит программу развития психотехники.

Опыт, накопленный психотехникой, Выготский творчески использует в определении предмета и обосновании методологических принципов психологии, призванной в конечном счете служить научным фундаментом практики. Наиболее существенными для формирования методологических основ марксистской психологии в работах Выготского оказались следующие

щие установки психотехники, определенные в критическом осмыслении ее опыта.

1. Представители психотехники считали возможным сосуществование двух психологий: каузальной, материалистической, и „понимающей“, иррациональной. Для Выготского лишь первая приемлема в качестве научной психологии.

2. Психотехнику рассматривали как путь преодоления психологического кризиса: в соответствии с позитивистским подходом, считалось возможным построить единую для всех областей прикладной психологии теорию — в результате обобщения эмпирических фактов, практических данных, на основе договоренности исследователей. Однако двадцатилетний опыт психотехнических работ не привел к созданию такой теории. Психотехника не только не смогла продвинуться по пути преодоления теоретического кризиса в психологии, но и обострила его и сама в своей практике очутилась в кризисной ситуации. Интерпретация практического опыта оказалась принципиально ограниченной объяснительными возможностями используемых психотехниками теоретических представлений. Для Выготского важно было зафиксировать недостаточность эмпирического пути развития теории, бесперспективность позитивизма в решении фундаментальных проблем психологии.

3. Соответственно уровню развития психологии начала века сфера каузальной психологии ограничивалась относительно простыми явлениями, поддающимися функциональному анализу и экспериментальному изучению (функции памяти, восприятия и пр.). Однако психотехника уже в пределах задач, намеченных Мюнстербергом, столкнулась с необходимостью объяснять сложные формы поведения, воздействовать на человека в целом. Вывод Выготского: психологическая наука должна включить в предмет своего рассмотрения высшие формы психики — сознание, произвольность психических функций и т.д. Только в этом случае она сможет быть адекватной задачам практики и, соответственно, станет подлинно научной дисциплиной.

4. В соответствии с традициями функциональной психологии теорию психотехники предполагалось строить по образцу естественнонаучных дисциплин, на основе принципов биологической детерминации поведения человека. Выготский поставил задачу поиска новых объяснительных принципов, позволяющих вскрыть социальную природу психики человека.

ИДЕИ Л.С.ВЫГОТСКОГО И ТЕОРИЯ ГЛУБИННЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ РОЛЕЙ

Раскрытию таланта Л.С.Выготского, очевидно, способствовало то обстоятельство, что в психологию он пришел из лингвистики — науки, где системный характер объектов исследования породил целый веер системных методов исследования и которая, наряду с экономикой, явилась колыбелью системно-структурного подхода. В настоящее время на стыке психологии и лингвистики образовалась новая научная область — психолингвистика. Формально годом ее возникновения можно считать 1953-й — год проведения Международного Блумингтонского исследовательского семинара, но фактически ее развитие началось значительно раньше, и Выготский является одним из родоначальников этой науки (см. его работы „Мышление и речь“, „Психология грамматики“).

Если движение в психолингвистику со стороны психологии обусловлено стержневой проблемой знака и значения в исследованиях структуры языкового сознания и мышления, то для лингвистов проблема понимания текста, задача восстановления его смысловой неполноты обусловили необходимость выхода за рамки собственно текста — в экстралингвистическую реальность. Невозможность заформализовать содержание текста, не обращаясь к сознанию воспринимающего текст, к той дополнительной информации, которую он в него привносит, побудили психолингвистов расширить методический арсенал и от анализа текстов, этих законченных и отчужденных от субъекта продуктов речевой деятельности, перейти к экспериментам — иногда мысленным, но по своей сути психологическим — с конкретными, живыми носителями языка. Эксперименты включают их в искусственно сконструированные ситуации использования языка, позволяют исследовать язык, так сказать, в режиме употребления.

Выготский или же прямо повлиял на развитие целого ряда направлений психолингвистики, или же выступил их предтечей. Его идеи позволяют взглянуть в ином ракурсе на ряд современных проблем и теорий, связанных с пониманием текста и анализом значения.

В современной структурной лингвистике и психолингвистике прочно утвердилось понятие глубинных семантических структур, организация которых не изоморфна полностью поверхностным (речевым) структурам.

На невыводимость полностью содержания и, соответственно, понимания предложения из его поверхностной, грамматической формы указывал Выготский (1934). Например, разбирая фразу „Часы упали“, Выготский выделяет два возможных ее понимания. В одном случае это может быть ответ на вопрос „что упало?“, и тогда слово „часы“ является логическим (психологическим) подлежащим; в другом случае это может быть ответ

на вопрос „что случилось?" („что за шум?"), и тогда глагол „упали" будет логическим (психологическим) подлежащим, а существительное „часы" — сказуемым.

Идеи глубинных ролей, акцент на предикативной организации глубинных структур („внутренней речи" — у Выготского) сближают представления Выготского с современной падежной грамматикой Ч.Филмора (1968).

В падежной грамматике Филмора восстановление смысловой неполноты текста идет по линии заполнения мест предиката. Например, глагол „брать" задает отношение трех объектов („кто?", „у кого?", „что?") и является трехместным предикатом, а глагол „покупать" („кто?", „у кого?", „что?" и „за сколько?") — четырехместным. Каждому месту (аргументу) предиката приписывается также падеж — глубинная семантическая роль: Агент — одушевленный инициатор события („Я думаю", „Ребенок смеется"); Контрагент — сила, против которой направлено действие („Ветер мешал мне идти"); Объект — объект воздействия („разбить *окно*"); Место — место действия („поставить на *пол*"); Адресат — лицо, в пользу которого (или во вред) совершается действие („учить *студента*"); Пациент — лицо или объект, испытывающие воздействие („Музыка взволновала *меня*"); Результат — вещь, возникающая в результате действия („построить *дом*"); Инструмент — орудие действия („приехать *поездом*"); Источник — источник воздействия („*Дедушка* рассказал сказку").

В концепции Филмора один аргумент может обладать несколькими ролями. Например, в предложении „Дедушка рассказал сказку", *дедушка* одновременно и Агент и Источник события. Глубинная роль может быть факультативной. Так, в предложении „Джон упал" *Джон* является Агентом только в случае намеренного действия.

Представления Л.С.Выготского (1960), П.Я.Гальперина (1959) о генезисе высших психических функций как интериоризации внешних действий, представления о структуре деятельности, развитые А.Н.Леонтьевым (1975), позволяют в новом теоретическом ракурсе рассмотреть теорию падежной грамматики.

Значение является превращенной формой деятельности (по А.А.Леонтьеву), и поэтому значение предложения может рассматриваться как отображение в языке фрагмента человеческой активности (деятельности). Безличное предложение можно рассматривать как предложение с опущенным Агентом, не заданным явно в тексте, но пристрастная позиция которого выражается в выборе предиката, в поверхностной грамматической организации предложения. Например, в предложении „Книга лежит на столе", описывающем пространственное отношение двух объектов, особенности восприятия человека (Агента) проявляются в том, что в качестве грамматического подлежащего выбирается функционально более мобильный меньший объект.

Список глубинных семантических ролей, по нашему мнению, должен соответствовать общей структуре деятельности человека (включать, например, также Цель и Мотив), а также включать модальную рамку (выражаемую обычно наречием), характеризующую качественные аспекты протекания деятельности („*Хорошо* смеется тот, кто смеется последним“). Являясь универсальной матрицей структурализации деятельности (и предложения), такой набор ролей является одновременно и жестким критерием степени „местности“ предиката. Выявление такой универсальной структуры глубинных ролей — задача дальнейшего развития теории деятельности.

В этой связи интересно отметить аналогию лингвистических дискуссий — по поводу симметричных предикатов („разговаривать“, „драться“ и т.д.) — относительно правомочности выделения двух Агентов и психологической дискуссии о сводимости или не сводимости общения двух субъектов к их самостоятельным деятельности (А.А.Леонтьев, 1979; Б.Ф.Ломов, 1979).

В проведенном под нашим руководством исследовании (Б.М.Мастеров, В.А.Перов, 1981; В.Ф.Петренко, Б.М.Мастеров, 1981) представления о глубинных семантических ролях подвергались психологической верификации. Было показано, что понимание последовательно задаваемого предложения идет как по линии сужения виртуальных компонентов значений слов — по принципу семантического согласования (В.Г.Гак, 1972; Ю.Д.Апресян, 1974), так и путем заполнения глубинных семантических ролей, резко суживающих семантические рамки вновь вводимой лексики.

А.В. Петровский

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Автором настоящего доклада и его сотрудниками в 1973—1980 годах была сформулирована стратометрическая концепция, в дальнейшем названная теорией деятельностного опосредствования межличностных отношений [см.: Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1979]. Осуществляя теоретическую рефлексию системы принципиальных подходов и экспериментальных решений, принятых в стратометрической концепции, мы отчетливо осознаем роль идей Л.С.Выготского, которые не только отразились на содержательной стороне концепции, но и во многом определили способы рассмотрения проблем социальной психологии групп и коллективов, сказались на ее методологии.

Выготским в ходе внедрения марксистских идей в психологию в 20-30-е годы было сформулировано представление об основной особен-

ности психических свойств человека — их *опосредствованном* характере. Функцию опосредствования, как известно, обеспечивает использование знаков, с помощью которых происходит овладение поведением, его социальная детерминация. Применение знаков, т.е. переход к опосредствующей деятельности, в корне перестраивает психику, усиливая и расширяя систему психической активности. Именно эта идея оказалась особенно плодотворной для разработки наиболее продвинутых отраслей психологической науки, и прежде всего детской и педагогической психологии. Принцип опосредствования оказался здесь ведущим, активно противостоящим бихевиористским схемам.

С самого начала нами был поставлен вопрос: не может ли теоретический принцип, столь продуктивный для тех областей психологии, которые были предметом особого интереса Выготского, быть распространен на область социальной психологии, и в частности на изучение психологии групп и коллектива? Для утвердительного ответа были все основания. Психические функции складываются первоначально в социальном плане между людьми как интерпсихическая категория, а затем внутри ребенка как интрапсихическая, — такова последовательность формирования психического, по Выготскому. Отсюда очевидна роль первичных групп, в которые включен ребенок, для его формирования как личности. В этой связи возникла некая заманчивая возможность. Интрапсихическая категория имплицитно содержит в себе функцию опосредствования (это Выготский показал полно и убедительно). А что если попытаться продолжить мысль, двигаясь на этот раз от интра- к интердеминантам (*sic*) поведения, от личности к коллективу? Интерпсихическое, как нам представлялось, должно предполагать, в свою очередь, наличие опосредствующего фактора, некоего среднего члена, который стал бы структурным центром, функционально определяющим все процессы, образующие в своем целом межличностные отношения.

Эта позиция определила направление поиска адекватного теоретического решения проблемы межличностных отношений.

Подобно тому как „психологическое орудие“ было найдено Выготским в качестве опосредствующего фактора, видоизменяющего протекание поведения и всю структуру психических функций, для нас необходимо было найти аналогичный фактор для характеристики групповой динамики, найти внутренний механизм, „клеточку“, „молекулу“ межличностных отношений. Только это позволило бы понять, что является действительной основой связей людей в группе вообще и в коллективе в частности. Лишь в этом случае можно было определить стратегию развития психологии групп и коллективов.

Поиск увенчался успехом. Искомой „клеточкой“, „молекулой“, в которой обнаруживаются важнейшие психологические характеристики живого социального организма — группы, оказался акт *деятельностного*

опосредствования межличностных отношений ценностями и содержанием совместной деятельности. В качестве эмпирического референта выступил открытый нами и экспериментально изученный психологический феномен — коллективистическое самоопределение. Было показано, что отношения между двумя или несколькими субъектами не могут быть сведены к непосредственной связи между ними, — в группах, осуществляющих совместную деятельность, они неизменно опосредствуются этой деятельностью. В дальнейшем был открыт ряд других феноменов деятельностного опосредствования (действенная групповая эмоциональная идентификация, ценностно-ориентационное единство и т.д.).

Выготский последовательно развивал понимание личности как результаты социального взаимодействия индивидов. Для него все внутреннее в высших формах (психики, — *А.П.*) было внешним, т.е. было для других тем, чем является для себя. Тем самым он открывает направление анализа социальных детерминант личности в системе ее отношений с другими индивидами. На этом пути развиваются взгляды А.Н.Леонтьева (принцип „внутреннее через внешнее“), который подчеркивал, что индивид посредством предметной деятельности преобразуя окружающее, преобразует самого себя, становясь личностью. Последнее стало исходным пунктом для стратометрической концепции, согласно которой социальная группа в своей социально значимой деятельности преобразует окружающее и посредством этих преобразований конструирует систему межличностных отношений, становясь коллективом. Группа как субъект коллективной деятельности осуществляет свою цель в конкретном предмете и тем самым изменяет себя.

На настоящем этапе развития стратометрической концепции особое значение приобретает фундаментальная идея Выготского: „через других мы становимся сами собой“ [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 196], которая дает возможность подойти к пониманию психологии личности посредством обращения к характеристике тех изменений, которые она *совершает* в других индивидах (представления об интра-, интер- и межиндивидной атрибуции личности, развиваемые В.А.Петровским).

Таким образом, изложенное позволило показать на нескольких конкретных примерах, что идейный фонд трудов Выготского, который накапливался главным образом в области общей, возрастной и педагогической психологии, может быть успешно экстраполирован в область социальной психологии личности и группы и оказывается существенно важным для разработки ряда ее теоретических принципов. В этом контексте идеи Выготского выступают связующей нитью, обеспечивающей преемственность прогрессивных традиций советской психологии, общих для всех ее отраслей и разделов.

ПРЕДПОСЫЛКИ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Если попытаться реконструировать возможные представления Л.С.Выготского о личности, то три идеи должны показаться нам особенно важными.

Первая идея — об активности индивида. Эта идея с особой силой выступила не только в области теоретических конструкций Выготского, но и в построении инструментального метода исследования развития высших психических функций. „Неумение использовать свои естественные функции и овладение психологическими орудиями, — писал он, — существенно определяют весь тип детского развития” [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 230] .

В поздних интерпретациях и конкретных приложениях инструментального метода Выготского акцентировалось прежде всего конструктивное значение орудия для формирования высших психических функций и фактически не уделялось должного внимания принципу *свободного* обращения индивида к орудью (использование или отказ от знака, форма обращения со знаком). Между тем, в отличие от некоторых современных методов формирования психических функций (алгоритмизация обучения, поэтапное формирование и т.д.), в экспериментальных исследованиях Выготского обращение к орудью, способ действия с ним не предписывался и тем более не являлся сколько-нибудь принудительным. Орудие рассматривалось как возможная точка приложения сил индивида, а сам индивид рассматривался как носитель активности. В инициативе индивида, обращающегося к орудью, в самом способе использования орудия сказывалась и отчетливо выступала перед исследователем непосредственная, не „нормированная” социумом активность, существенная, как это очевидно, для понимания индивида как личности.

Выготский, рассматривая состояние современной ему психологической науки, отмечал, что для нее „остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития”. И далее: „Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка”. Именно такой выход содержал в себе предложенный Выготским инструментальный метод, одной из теоретических посылок которого явился принцип активности индивида: активное вмешательство человека в ситуацию, его активная роль, его поведение, состоящее во „введении новых стимулов”. „Человека забыли”, — пишет Выготский, критикуя механистическую схему „стимул—реакция” [там

же, с. 100] . Идеи Выготского наметили возврат человека в психологию, вплотную подведя к проблеме личности как активного индивида.

Вторая идея — об интериоризации социальных отношений. В аспекте рассмотрения генезиса высших психических функций ребенка эта идея выступила в трудах Выготского прежде всего с безличной, орудийной стороны. Выготский отмечает, что „знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и является по существу общественным органом или социальным средством" [там же, с. 198] . Для Выготского, закладывающего основы понимания механизма формирования высших психических функций, было особенно важно раскрыть социальные отношения именно с их орудийной стороны.

Между тем в рамках тех же представлений существует возможность разработки, наряду и в связи с проблемой интериоризации орудийных моментов, проблемы интериоризации собственно субъектных (активных, интенциональных) моментов, представленных в социальных отношениях. Акты интериоризации, как отмечал Выготский, совершаются главным образом в процессе общения. Последнее означает, что социальные отношения, оставаясь орудийно опосредствованными, суть отношения *конкретных индивидов* и несут, следовательно, отпечаток их индивидуальности, утрачивая тем самым свой безличный характер. В этих процессах, как мы считаем, происходит перенос индивидуальных и, главное, субъектно-интенциональных характеристик общающихся индивидов друг в друга, своеобразная интериоризация других как субъектов. Не в том ли состоит специфика воспитания, в отличие от обучения, что второе связано с преимущественно орудийным, безличным характером передачи и усвоения социального опыта, а первое — с трансляцией прежде всего субъектных качеств индивидов? Нам представляется, что, если следовать самой логике развертки идей активности и интериоризации социальных отношений, личность выступает прежде всего в качестве своеобразного синтеза собственных качеств данного индивида и интериоризированных субъектно-интенциональных качеств других индивидов (транслируемых и присваиваемых наряду с собственно инструментальными актами). К этому выводу мы неизбежно приходим, если понятие интериоризации мы пробуем брать в полном объеме, а не только в утилитарно-практическом.

Но вместе с тем — и такова третья, подчеркиваемая нами, идея Выготского — формирование личности невозможно без существования в определенном смысле симметричного „представительства" данного индивида в других индивидах, ибо, как отмечал Выготский, „через других мы становимся сами собой". И еще: „Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет *для других*"(курсив наш. — В.П.) [там же, с. 196] . Поэтому, если мы на верном пути в понимании идей Выготского, личность индивида должна быть раскрыта также и со стороны бытия данного индивида в других индивидах и для других индивидов.

И тогда оказывается, что конкретно охарактеризовать личность — это значит ответить не только на вопрос о том, кто из других людей и каким образом представлен (интериоризирован) в индивиду, но и как он и в ком именно состоит в качестве этого „другого“, как бы изнутри определяя чье-либо сознание и поведение.

И здесь, следовательно, перед нами открывается новая проблема: каким образом индивид обуславливает свое „присутствие“ в других индивидах.

Рассматривая вопрос о том, что представляет собой данный индивид для других и в других индивидах, как и вопрос о том, что они представляют для него и в нем, мы в первую очередь сталкиваемся с эффектами зеркала, когда некто как бы отражается в восприятии, суждении и оценках окружающих его индивидов. Данная линия исследований превосходно представлена во множестве социально-психологических исследований по социальной перцепции.

Другой путь, практически не проложенный, ориентирует на анализ феноменов и механизмов реальной представленности данного индивида как субъекта активности в жизнедеятельности других индивидов. На этом пути исследования бытие индивида для других выступает как относительно автономное (отщепленное, независимое) от него самого. По существу, перед нами проблема *инобытия* индивида, или, в терминах Э.В.Ильенкова, его *идеального бытия*. И речь тут, понятно, идет не только об образе кого-либо в сознании других людей: образ выступает лишь как частный возможный фрагмент представленности. Подлинным эмпирическим референтом идеального бытия индивида являются эффекты преобразования поведения и сознания других людей (что может быть условно обозначено словом „вклад“). Необходимо особо подчеркнуть, что вклады не сводятся к любым, пусть даже существенным с точки зрения одного индивида, изменениям поведения и сознания другого. Это только те изменения, которые существенны для другого, выявляют свою значимость для его самоопределения, для постановки и решения его собственных проблем и задач. При такой постановке вопроса в качестве специального предмета анализа выступает не зеркальный эффект, а эффект присутствия индивида в Зазеркалье общения с другим индивидом.

Но тогда вырисовывается и проблема „возврата“ индивиду его инобытия в других индивидах. Эта проблема может формулироваться также двояким образом. В первом случае речь может идти о самосознании, т.е. о раскрытии того, каким он представляется другим в зеркале их сознания и поведения (проблема соотношения реальной, ожидаемой оценок, самооценки и т.д.). Очевиден, кстати, драматизм возможного несоответствия „бытия для себя“ и „бытия для других“. Второй случай — прослеживание того, как происходит экстериоризация идеального бытия индивида, присутствующего в других индивидах. „Возвращенное“ бытие может быть как

адекватно, так и неадекватно его действительным вкладам в окружающих, возможен даже факт „возвращения“ вкладов совсем не тому индивиду (в гротескной форме это описано в новелле Т.Гофмана „Крошка Цахес“).

И наконец, наиболее интересный и сложный вопрос — о самой форме и механизме идеального присутствия индивида в другом индивиде: мыслить ли его идеальное присутствие как что-то статическое или, может быть, также и в динамическом плане (подобно известному в психологии делению на статическое и динамическое бессознательное). Статическая идеальная представленность означала бы относительно неизменные, не развивающиеся во времени отпечатки, оставленные субъектом в жизнедеятельности другого. Простая аналогия: мы многократно прибегаем к одному и тому же „тексту“, который предписывает нам определенную направленность и содержание активности. В таком случае идеально присутствующий в ком-либо индивид выступает, например, в качестве советчика, референта и т.п. Динамическое идеальное присутствие — это как бы вторая жизнь субъекта в другом человеке. Инобытие (идеальная модель) рассматривается как обладающая собственным движением. Иначе говоря, субъект *продолжает* жить в другом индивиде, образуя в нем инстанцию идеально совершаемого движения (измерения), в котором настоящее его инобытие перетекает в будущее.

Хотя обсуждение этих вопросов далеко выходит за рамки избранного нами предмета исследования, своей постановкой они обязаны всему кругу идей Выготского, и прежде всего идее активности, идее интериоризации социальных отношений и идее становления личности в переходах бытия „в себе“, „для других“, „для себя“. Взгляды Выготского вплотную подводят к пониманию личности индивида как особой формы организации взаимной активности, когда реальное бытие одного синтетически связано с идеальным бытием других в нем (аспект индивидуальности) и когда в то же время данный индивид идеально представлен в реальном бытии других людей (аспект личности - *sic*).

В.М. Пискун, А.Н. Ткаченко

Л.С.ВЫГОТСКИЙ И А.А.ПОТЕБНЯ

1. Становление Л.С. Выготского как ученого, основывавшееся на творческом усвоении диалектико-материалистической методологии, проходило под плодотворным влиянием отечественных естественнонаучных и гуманитарных традиций. Задача установления исторической связи концепций Выготского с этими традициями актуальна в том смысле, что до сих пор конкретный историко-психологический материал не противо-

поставлен встречавшимся в 30-е годы утверждениям о некритическом следовании Выготского идеям зарубежной психологии.

2. В плане исторической преемственности и междисциплинарного воздействия гуманитарных знаний представляет интерес проследить влияние идей видного отечественного ученого А.А. Потебни на становление ключевых моментов учения Выготского об общественно-исторической природе психики человека.

К таким идеям, нашедшим отзвук в концепции Выготского, относятся аналогия между функциями слова и орудия („машины“), положение о значении объективации мысли в речевом высказывании для научно-психологического исследования сознания человека, идея многообразности форм опредмечивания содержания сознательной деятельности человека.

3. Положение о знаково опосредствованном, инструментальном (орудийном) характере психики человека, ставшее ключевым в концепции Выготского, одним из своих научных истоков имеет потебнианскую аналогию слова (знака) и орудия.

Идеогенез мышления Выготского идет от анализа роли внешнего, моторного звена реакции в русле сеченовской традиции к изучению внешних, социальных средств (орудий и знаков) в организации поведения. Развитые им позже идеи о взаимосвязи орудий умственного и физического труда и их влиянии на становление сущностных сил человека восходят к ряду положений Потебни.

В развитии мышления, отмечает Потебня, „слово играет такую роль, как машина, начиная с простейшей, с палки, играет по отношению к усовершенствованию механической производительности человека. Человек превосходит животное, с одной стороны, словом, т.е. орудием, которое он создал себе для совершенствования мысли, с другой — машиной, т.е. тем, что кроме органов своих, данных ему природой, он создает для действий своих новые органы, орудия, начиная с палки, рычага" [Потебня А.А. Из лекций по теории словесности. — Харьков, 1930, с. 112] . Эта мысль Потебни приобрела статус исходного понятия в концепции орудийной, знаковой природы психики человека благодаря творческому применению Выготским положения К.Маркса и Ф.Энгельса об опосредствованном характере человеческой деятельности.

4. Существенным в концепции Выготского является положение о специфике объективированности содержания мышления, отмеченной в свое время Потебней.

Если в изучении предметности психофизиологического уровня активности (низших психических функций) Выготский следовал естественно-научной традиции И.М. Сеченова и И.П. Павлова, понимая чувственные образы, мотивы, действия как отнесенные к отражаемому предмету, то в исследовании предметного характера высших психических функций он шел от потебнианской идеи объективации („вынесения“) содержания мышле-

ния в речевом высказывании как метода, открывающего путь к объективному познанию духовной жизни человека. „В языке человек объективирует свою мысль, — отмечает Потебня, — и, благодаря этому, имеет возможность задерживать пред собою и подвергать обработке эту мысль" [там же, с. 112] .

Предложенные Выготским методики изучения высших психических функций по их предметным рудиментам (бросание жребия в волевом акте, завязывание узелка в акте запоминания, счет на пальцах при арифметических операциях) опирались на тот же принципиальный тезис об объективности содержания психики — но уже в предметной деятельности человека, а не только в слове.

5. Возникшая в дискуссиях между бихевиористами и сторонниками философии символических форм искусственная дилемма: предмет или знак являются решающими в детерминации психики человека? — преодолелась Выготским в его концепции знаково-орудийного опосредствования психики. И здесь, как нам представляется, сказало влияние Потебни, который подчеркивал, что продукты интеллектуальной деятельности объективируются не только в лингвистических реалиях: „Разве то, что выражается в музыкальных тонах, графических формах, цветах, не является мыслью? Если бы человеческой мыслью было только то, что связано со словом, то можно было бы допустить, что глухонемые стоят вне человеческого мышления" [там же, с. 112] .

Используемые Выготским в „Психологии искусства" понятие эстетического знака и суждения о его функциях в психической жизни человека подчеркивали многообразие форм опредмечивания и распределмечивания сущностных сил человека. Предметы внешней среды, как очеловеченные предметы, выполняют — хотя и на базе несколько иных функциональных механизмов — такую же сигнификативную и регулятивную функцию, как и слово. Слово имеет знаковую, „предметную" фактуру, человеческие предметы имеют общественное значение, „символизируют", несут в себе ступки человеческих мыслей и действий. Вместе с тем способность объективировать продукты интеллектуальной деятельности во внелингвистических формах является производной: „не следует, однако, забывать, что умение мыслить по-человечески, но без слов, дается только словом" [Потебня А.А. Мысль и язык. — Одесса, 1922, с. 118] . К этому изречению неоднократно обращался Выготский в своем учении о мышлении и речи. Семиотические идеи Выготского, развиваемые в трудах современных структурных лингвистов (Ю.М. Лотман, В.В. Иванов), в своих истоках были оплодотворены наследием Потебни.

6. Продуктивное развитие Выготским идей отечественной науки, осуществляемое благодаря творческому применению основных положений материалистической диалектики, предполагало и их критический пересмотр. Так, руководствуясь известным марксистским положением о том,

что анатомия человека — ключ к познанию анатомии обезьяны, Выготский изменяет методологический вектор анализа психологии искусства, используемый Потебней и Лессингом: „Наш путь будет обратным, как обратна и цель. Если эти авторы шли в своих рассуждениях снизу вверх, от басни к высшим формам, мы поступим как раз обратным образом и попробуем начать анализ сверху, то есть применить к басне все те психологические наблюдения, которые сделаны над высшими формами поэзии" [Выготский Л.С. Психология искусства. — М., 1968, с. 122].

7. Итак, истоки ряда ключевых моментов концепций Выготского кроются в научном наследии отечественной науки, в частности в трудах Потебни. Освоение идей Потебни способствовало определению исходных позиций и в отношении к зарубежной психологии, продуктивные положения которой Выготский, как никто из советских психологов, умел критически воспринять и развить.

Н.Н. Поддьяков

К ПРОБЛЕМЕ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Умственное развитие ребенка-дошкольника осуществляется в процессе повседневного общения со взрослым, в ходе игр и занятий. Развитие познавательной деятельности ведет к формированию когнитивной сферы, включающей в себя различного рода психические образования — образы, представления, понятия, знания (в самом широком значении этого слова).

Л.С. Выготский придавал особое значение исследованию закономерностей взаимодействия различных психических образований. В работе „Мышление и речь", посвященной изучению внутренних отношений, существующих между мыслью и словом, он показал, что смыслы слов обнаруживают определенные законы объединения и слияния друг с другом, отличные от законов взаимодействия значений слов. Мы полагаем, что данное положение Выготского позволяет поставить более общую проблему — проблему взаимодействия различных психических образований.

Психические образования, возникнув в процессе и на основе деятельности, становятся относительно независимыми от последней и могут вступать друг с другом в различного рода взаимодействия, обусловленные как внутренним строением этих образований, так и общей направленностью личности ребенка. В этом плане основные этапы умственного развития ребенка определяются возникновением новых линий взаимодействия меж-

ду психическими образованиями., В определенный период развития дошкольника такое взаимодействие становится одним из важнейших условий получения новых знаний. Следует подчеркнуть существенные индивидуальные различия детей в количественных и качественных характеристиках данного процесса. Эти различия обусловлены тем, что особенности взаимодействия психических образований в известной мере определяются индивидуальным опытом ребенка.

На основе проведенных исследований мы выделяем две взаимосвязанные общие умственные способности. Первая способность проявляется в свойственных тому или иному ребенку качественных особенностях взаимодействия психических образований когнитивной сферы. Вторая способность — это способность детей к построению все более сложных иерархических структур собственной деятельности. Обе способности являются формами проявления более общих способностей активности субъекта и его саморегуляции.

Все достижения познавательной деятельности ребенка аккумулируются в психических образованиях. Постепенно, в течение ряда лет, строятся все более фундаментальные психические образования, являющиеся итогом всего предшествующего познавательного развития ребенка. Эти образования имеют решающее значение для усложнения и развития самой мыслительной деятельности и определяют в значительной мере постановку ребенком новых, все более содержательных целей деятельности и, как следствие этого, построение все более совершенных форм деятельности.

В основе формирования и сохранения психических образований лежат действия, деятельность. Вместе с тем деятельность как способ сохранения психических образований качественно отличается от деятельности как способа их формирования и совершенствования. В первом случае она фактически утрачивает свою самостоятельность и выступает в форме функциональных свойств образа.

С точки зрения устойчивости психических образований можно выделить два полюса когнитивной сферы. На одном полюсе сосредоточены весьма устойчивые, стабильные психические образования: это образы, представления, знания аксиоматического типа, определяющие общую структуру когнитивной сферы. На другом полюсе функционируют чрезвычайно подвижные психические образования, находящиеся в процессе становления, совершенствования. Они обладают высокой активностью, легко входят во взаимодействие с другими образованиями, порождая новые неожиданные образы, представления, знания. Им присуща универсальная пластичность, легкая уподобляемость самым различным объектам. Вместе с тем данным психическим образованиям свойственны и „недостатки“, которые являются продолжением их „достоинств“: они в известной мере неопределенны, диффузны и часто выступают в форме неотчетливых, неясных знаний. Последние играют чрезвычайно важную роль в умственном

развитии детей. Обладая универсальной пластичностью, подобные знания являются эффективным средством отражения достаточно сложных отношений действительности. Особенно велико их значение в процессе познания детьми движения, изменения и развития предметов.

Особенности психических образований в значительной мере зависят от общей направленности познавательной деятельности, в русле которой они формируются. Подвижные, гибкие психические образования, как правило, являются результатом мыслительной деятельности, направленной на последовательно углубляющееся познание предметов и явлений, безотносительно к решению каких-либо частных, практических задач. Процесс такого познания фактически беспределен, поэтому и знания, получаемые в этом процессе, никогда не могут быть окончательно завершены: всегда имеется принципиальная возможность дальнейшего движения в глубь объекта и получения нового знания, которое вызывает определенную перестройку уже имеющихся знаний. У детей, которые овладели данным типом мыслительной деятельности, формируется направленность на выделение самых неожиданных свойств и связей познаваемого объекта, они готовы к получению любой информации, которая может привести к существенной перестройке имеющихся знаний.

Между выделенными полюсами когнитивной сферы расположены промежуточные зоны, которые, с одной стороны, испытывают возмущающее воздействие неустойчивых психических образований, а с другой — упорядочивающее влияние стабильных, консервативных образований. Такое общее строение и функционирование когнитивной сферы с ее сложными взаимоотношениями устойчивых и неустойчивых психических образований отражает общую взаимосвязь двух противоречивых тенденций умственного развития, которые и являются его основным ядром. Умственное развитие выступает, с одной стороны, как постоянный рост неопределенности основных психических образований, а с другой — как непрерывное преодоление этой неопределенности с помощью все более совершенных средств и способов познавательной деятельности. Данные средства должны удовлетворять одному важному требованию: преодоление неопределенности в одних зонах когнитивной сферы должно сопровождаться возрастанием неопределенности в других ее зонах. Указанный фактор является важнейшим условием самодвижения, саморазвития детского мышления.

Все эти положения легли в основу нового принципа систематизации знаний дошкольников: подлежащая усвоению система знаний включает в себя несколько подсистем, находящихся между собой в противоречивых отношениях.

Я. А. Пономарев

ПОНИМАНИЕ Л.С. ВЫГОТСКИМ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ, ВЫСКАЗАННОЕ В РАБОТЕ „ПСИХИКА, СОЗНАНИЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ“

Очерк „Психика, сознание и бессознательное“ [в кн.: Выготский Л.С. Элементы общей психологии (основные механизмы человеческого поведения). — М., 1930] принадлежит к числу малоизвестных работ Л.С.Выготского. Вместе с тем именно в этом очерке как бы подведен итог тем несомненным достижениям советской психологической теории, к которым она шла в 20-х годах. Здесь наиболее глубоко сформулирована материалистическая позиция понимания природы психического, развиваемая в те годы.

Заслугой Выготского в этом направлении явилось включение в психическую науку ленинского принципа, чрезвычайно значимого для ее материалистического развития, указывающего пределы адекватности понятия „идеальное“ и открывающего путь к расчленению гносеологического и онтологического аспектов отражения. Опираясь на положение В.И.Ленина о том, что противопоставление психического и физического абсолютно необходимо, но лишь в пределах, которые определяются направлением гносеологических исследований, и что за этими пределами оперировать с противоположностью материи и духа, физического и психического, как с абсолютной противоположностью, было бы громадной ошибкой, Выготский подчеркивает, что точка зрения психологии как раз „реально научная“, онтологическая. Абсолютное противопоставление психического и физического в психологии недопустимо: „Насколько в гносеологическом анализе мы должны строго противопоставлять ощущение и объект, настолько в психологическом анализе мы не должны противопоставлять психологический процесс и физиологический“.

Подлинный предмет психологии, согласно Выготскому, — целостный психофизиологический процесс. Только внутри него психическое приобретает свое значение и смысл. Выделить психическое из этого процесса можно лишь искусственно, путем абстракции.

Неразрешимость психофизической проблемы для старой психологической науки обусловлена идеалистическим подходом, при котором психическое вначале неправоммерно вырывалось из целостного психофизиологического процесса, часть которого оно составляет, а затем психическому приписывалась самостоятельная роль — существование наряду с процессами физиологическими и помимо них.

Характеристика психики, данная Выготским, не выходила за пределы утверждения включенности психического процесса в единый психофизиологический процесс. „Диалектическая психология, — писал Выгот-

ский, — не смешивает психические процессы и физиологические, она признает несводимое качественное своеобразие психики, она утверждает только, что психофизиологические процессы едины. (Единые в психофизиологическом смысле процессы, обеспечивающие высшие формы поведения человека, Выготский предлагал называть психологическими, в отличие от психических в традиционном смысле.) Но как выступает психическое в „реально научном“ аспекте, каковы специфические черты психического и физиологического, какова их связь, приводящая к единству в составе психофизиологического процесса, не раскрывалось. Видимо, конкретная реализация выдвинутого методологического подхода еще не была найдена. Психика рассматривалась только как процесс, а не как специфическая материальная структура.

Однако и это было очень важно.

Известно, что в начале 30-х годов материалистическая трактовка психического, начатая в советской психологии В.М.Бехтеревым, была почти полностью устранена. Она была объявлена механистической и попала под огонь критики, не менее интенсивный, чем тот, который в начале 20-х годов был направлен на идеалистическую концепцию Г.И.Челпанова.

С.Я. Рубинштейн

О НЕКОТОРЫХ ИДЕЯХ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ОБЛАСТИ ПАТОПСИХОЛОГИИ

Л.С. Выготский предлагал отличать ядерные, первичные признаки умственной отсталости от вторичных и третичных наслоений, надстраивающихся над этим ядром. К числу вторичных наслоений Выготский относил высшие формы памяти, мышление и характер.

Так, Выготский писал: „Первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психологических функций. Под этим разумеют обычно недоразвитие высших форм памяти, мышления, характера, слагающихся и возникающих в процессе социального развития ребенка. При этом замечательным является тот факт, что само по себе недоразвитие высших психологических функций не является обязательно связанным с картиной дебильности " [Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. — М., 1936, с. 29] . И в другой своей работе: „...детская психология... утвердилась в той мысли, что овладение культурными формами поведения является столь же естественным симптомом органического созревания, как те или иные телесные признаки. Впоследствии эти симптомы стали приниматься за самое содержание органи-

ческого развития. Сперва было замечено, что задержка в развитии речи или невозможность овладения письменной речью в определенном возрасте является часто симптомом умственной отсталости. Впоследствии эти явления стали приниматься за самое существо того состояния, симптомами которого они могут явиться при известных условиях. Вся традиционная дефектология, все учение о развитии и особенностях аномального ребенка еще более, чем детская психология, была проникнута идеей однородности и единства процесса детского развития и располагала в один ряд первичные — биологические — особенности дефективного ребенка и вторичные — культурные — осложнения дефекта" [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 54—55].

Если согласиться с этими положениями Выготского, возникает логическая необходимость пересмотра многих основных положений дефектологии, в частности положения о том, что главный синдром олигофрении — это слабость обобщений и отвлечений. Это положение уже заучено многими поколениями студентов, врачей педагогов и дефектологов; оно вошло во многие монографии.

Факты противоречат такому пониманию основного синдрома олигофрении. Во-первых, по данным отдаленного катамнеза оказывается, что выпускники вспомогательных школ успешно трудоустраиваются и работают, овладевая даже сложными профессиями. Во-вторых, исследования показывают, что отрицательная направленность личности подростков значительно чаще наблюдается у неуспевавших учащихся массовой школы, чем у олигофренов, окончивших вспомогательные школы. И в-третьих (что, пожалуй, важнее всего), мыслительные операции обобщения и отвлечения — это итог обучения ребенка. Поэтому можно лишь сравнивать детей, обучавшихся более или менее успешно.

Сам по себе факт доступности (недоступности) понимания разных по мере общности понятий для клинической дифференциации критерием быть не может.

Своеобразие истории индивидуального развития умственно отсталого ребенка состоит в том, что развитие его психики затруднено. Главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность (ориентировка) и замедленная, затрудненная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость к новому. Это внутренние, биологические (ядерные) признаки умственной отсталости. Из-за этого ребенок выпадает из детского коллектива, минует два крупных этапа психического развития (овладение предметными действиями и ролевой игрой). Вторично у него происходит недоразвитие всех высших психических функций (мышления, памяти, характера и т.д.).

Идеи Выготского по этим вопросам имеют не только теоретическое, но и сугубо практическое значение. Они важны для направления коррекционной работы.

Ссылаясь на исследования Левенштейна, проведенные над однояйцевыми близнецами (который установил, что самые элементарные психологические процессы у них более сходны, а высшие — более воспитуемы и поэтому могут быть различны), Выготский пишет: „Чем дальше отстоит симптом от первопричины, тем он более поддается воспитательному и лечебному воздействию. ... Недоразвитие высших психических функций и высших характерологических образований, являющееся вторичным осложнением при олигофрении и психопатии, на деле оказывается менее устойчивым, более поддающимся воздействию, более устранимым, чем недоразвитие низших или элементарных процессов, непосредственно обусловленное самим дефектом. То, что возникло в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено" [„Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства", с. 45] .

Свои идеи Выготский распространил на другие области патологии, в частности на понимание шизофрении. Использование этих его положений могло бы внести существенные изменения в клинику психиатрии.

Выготский отмечает, что и при шизофрении наряду с наследственно обусловленными и, как он выражается, „органическими" (в смысле — биологическими, присущими шизофрении) дефектами наблюдаются „психогенные арабески", выросшие на почве этих дефектов. Он одобряет психиатров, распознавших сложную психическую реактивную надстройку над основными синдромами шизофрении. Он указывает, что наличие истерических невротических и психогенных наслоений дает основание надеяться на частичный успех психотерапии при этом заболевании. Но главное, подчеркивает Выготский, — не следует смешивать основные симптомы и вторичные, возникающие в процессе индивидуальной жизни.

Но если Выготский прав, то многое меняется в положениях психиатрии, ее науки и практики.

Становятся менее оправданными попытки вывести все симптомы патологии психики из причины болезни и, следовательно, основывать на этом дифференциальную диагностику. Если все симптомы детерминируются изнутри самой болезнью, то каждый приобретает распознанное либо еще не распознанное, но диагностическое значение. К сожалению, деятельность больного человека, его образ жизни на протяжении болезни в психопатологическом анализе учитывается и сейчас крайне недостаточно. Меняются представления о сущности и причинах заболевания (морфологические объяснения сменяются биохимическими, генетическими и другими), но мало меняются способы трактовки симптомов. Они детерминируются, большей частью, самой болезнью, т.е. изнутри. Между тем Выготский считает, что отдельные симптомы находятся в различном и чрезвычайно сложном отношении к основной причине. „Все симптомы, — пишет он, — не выстраиваются в один ряд, каждый член которого находится в совершен-

но тождественном отношении к причине, породившей весь ряд" [там же, с. 28] .

Даже из этого краткого изложения идей Выготского в области психологии видно, что предстоит длительная, кропотливая работа по их использованию в различных областях науки. Проведение такой работы оправдывается практическим, жизненным значением этих идей.

В.В.Рубцов

ДИАГНОСТИКА КОЛЛЕКТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА

1. Положение Л.С.Выготского о происхождении новых видов коллективного действия из развернутых форм совместно организованной деятельности имеет решающее значение для изучения путей развития ребенка и признается большинством исследователей. Тем не менее оно не получило должного обоснования в практике экспериментального исследования коллективного действия детей. Следует, в частности, признать, что отсутствуют сколько-нибудь обоснованные критерии исследования, применение которых позволило бы развести принципиально различные по своему предмету и формам коллективное действие и преобразование, выполненное индивидуально. Это приводит к неправомерному сведению коллективного действия к совокупности индивидуально выполняемых операций и процедур, а в итоге — к фактическому снижению роли организации совместной деятельности в происхождении коллективного действия. В исследовании собственно коллективного, т.е. особым образом разворачивающегося между индивидуальным, действия важно четко отличать это действие от возможных видов индивидуальных преобразований и исходить из идеи Выготского о том, что предмет и формы коллективного действия целиком и полностью связаны с особенностями организации совместно выполняемой деятельности.

2. В плане обоснования программы и методов экспериментального исследования коллективного действия существенное значение приобретает решение, по крайней мере, трех исследовательских задач. Во-первых, необходимо специально изучать сами формы организации совместной деятельности, рассматривая их в качестве основы порождения коллективного действия. Во-вторых, в анализе условий происхождения коллективного действия необходимо исходить из того, что потребность осуществления этого действия возникает при разрешении участниками проблем, связанных с организацией самой совместной деятельности, — с этой точки зрения коллективное действие должно быть рассмотрено как специфическое сред-

ство (орудие) поиска участниками самих возможностей организации своей совместной работы. В-третьих, необходимо специально выделять и фиксировать конкретные формы объективации (внешнего выражения) коллективного действия; к таким формам следует в первую очередь отнести стратегии и пробы, связанные с поиском новых путей организации участниками совместной деятельности (формы движений, их направленность, речевые высказывания и др.).

3. Одним из основных вопросов, с которым мы столкнулись при разработке метода, позволившего экспериментально изучать стоящие перед нами исследовательские задачи, был вопрос о том, какие средства могут явиться основой организации совместной деятельности взрослого и детей, каким образом эти средства должны фиксировать сложившиеся нормы деятельности, а главное — при каких условиях введение этих средств сталкивает участников с необходимостью постановки проблемы организации совместной деятельности, разрешение которой становится предпосылкой порождения нового коллективного действия.

При решении этого вопроса мы пошли по пути построения знаковых, предметно оформленных схем деятельности, изображающих форму ее организации. В схемах зафиксированы: операциональный состав действий участников, необходимых для выполнения той или иной деятельности; пространство, в границах которого разворачивается деятельность (место каждого участника и взаимное расположение участников в процессе ее выполнения); взаимосвязь выполняемых участниками действий, а также необходимые для организации совместной работы взаимнообратимые переходы этих действий, — наличие такого типа междуиндивидуальных переходов обеспечивает разделение деятельности и характер взаимодействия ее участников при развертывании деятельности в процессы и процедуры.

Содержание образцов сложившихся видов деятельности (норма деятельности) представлено через систему операций и определенное знание. Их изображение в схемах деятельности опирается на конкретные позиционные структуры, фиксирующие те позиции участников, реализация которых преобразует соответствующие структуры в формы совместно **организованной** деятельности. В основу позиционных структур **положен принцип взаимной** обратимости позиций, обеспечивающий **эквивалентные формы разделения** деятельности через **двунаправленный обмен действиями участников**.

Введение схем, опирающихся на позиционные структуры, обеспечивает развертывание целостной деятельности на основе специфического моделирования некоторого ее содержания (операции, знания и пр.) в составе взаимопереходов и взаимных действий самих участников совместной работы. Не обсуждая вопроса о своеобразии такого моделирования, отметим, что переход, преобразующий реально организованные формы совместной деятельности в адекватные формы некоторых, выраженных предметно

образований, является качественной характеристикой используемых нами схем. При введении схем в качестве средств организации деятельности двуплановость этих конструкций позволяет разворачивать акты деятельности на основе двух планов ее изображения. Переход от одного плана к другому выступает как основа организации деятельности, а разрушение однозначности планов изображения деятельности приводит к определенным разрывам в возможностях ее организации самими детьми. Наличие таких разрывов сталкивает их с необходимостью поиска новых форм организации деятельности. Такая необходимость, как показал анализ, лежит в основе порождения собственно коллективного действия, ориентирующего детей в возможностях организованной совместно деятельности как средства решения стоящих перед ними общих задач.

Работа по построению схем деятельности включала следующие основные этапы:

- анализ содержания сложившихся образцов деятельности и выделение на этой основе оперативных систем и знаний, описывающих соответствующее содержание;

- изображение оперативных систем и знаний в позиционных структурах (определение позиций, реализующих соответствующие системы, и фиксация средств их взаимопересечения);

- построение схем организации деятельности как двуслойных конструкций, фиксирующих переход позиционных структур в некоторые адекватные им предметные образования.

Каждый из этапов является необходимым звеном в разработке метода исследования коллективного действия и оснований происхождения этого действия из развернутых форм совместно организованной деятельности. А поиск средств, необходимых для проведения соответствующей работы, становится одной из актуальных проблем диагностики коллективного действия.

4. Применение схем деятельности в качестве средства ее организации обеспечивает построение экспериментальных ситуаций, в условиях которых можно, во-первых, изучать закономерности организации взрослыми деятельности детей и групповую работу самих детей и, во-вторых, при разрушении сложившихся форм групповой деятельности фиксировать порождение нового коллективного действия и изучать конкретные формы его объективации.

Эффективность организованных нами экспериментальных ситуаций для диагностики коллективного действия доказана на целом ряде методик, позволивших выделить ряд фундаментальных характеристик этого специфического действия.

5. Проведенные исследования позволяют сформулировать ряд выводов относительно оснований происхождения коллективного дей-

ствия, а также привести некоторые положения, касающиеся своеобразия его формы.

а) Основой порождения коллективного действия является совместно выполняемая и разделенная деятельность, опирающаяся на развернутые формы взаимных действий осуществляющих ее участников. Построение такой деятельности у детей требует организации взрослым совместной работы с ними. Это возможно путем введения специальных, знаковых схем деятельности, позволяющих, во-первых, пространственно-временным образом разворачивать некоторые позиционные структуры через взаимодействия самих участников деятельности, а во-вторых, фиксировать возникающие формы совместной деятельности в адекватных предметно организованных образованиях. Предложенная детям схема организации деятельности становится для них *знаком-образцом*, опосредствующим поиск способа решения предметной задачи необходимостью кооперации и координации своих действий.

б) Предпосылкой порождения коллективного действия является разрушение однозначной связи (перехода) между организованными формами совместной деятельности и изображением этих форм в конкретно заданных предметных образованиях. При наличии такого разрушения дети сталкиваются с необходимостью *поиска* новых форм организации совместной работы. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что такой поиск осуществляется в формах коллективного действия, преобразующего проблему поиска способа решения предметной задачи в проблему организации самой совместной деятельности. Мы приходим к выводу, что такого типа преобразование является существенной характеристикой предмета коллективного действия.

Преобразование участниками способа решения предметной задачи в проблему организации совместной деятельности определяет коллективное действие как пробу, *ориентирующую* детей в возможностях реорганизации сложившихся форм деятельности и организации новых форм на основе ее перераспределения.

в) Разрешение проблемы поиска способа решения предметной задачи как проблемы организации новых форм совместной деятельности приводит участников к необходимости *анализа* оснований сложившейся формы деятельности и фактическому разрушению заданной схемы как ее образца. В этом анализе коллективное действие является специфической *рефлексией*, раскрывающей фактические границы возможностей совместной деятельности в решении стоящих перед ее участниками проблем и задач. Продуктом этой рефлексии является понимание схемы как *символического знака* возможностей новых форм организации деятельности; этот знак становится для самих участников средством преодоления зафиксированных в ней разрывов.

С точки зрения диагностики коллективного действия принципиальное значение имеет постановка и решение следующих двух вопросов: в каких формах коллективное действие определяет схему как символический знак возможностей организации новых форм деятельности и каким образом этот знак выражает себя в конкретных формах совместно выполняемой деятельности. Разработка этих вопросов становится одной из основных задач экспериментального исследования коллективного действия детей и конкретных форм его объективации.

г) Разработанные нами методики явились основой для определения типов совместно организованной деятельности взрослого и детей. Полученные в этом направлении данные свидетельствуют о наличии двух типов такой деятельности. Критерием различия выступает принципиально различное назначение схемы деятельности, используемой участниками для организации совместной работы. В одном случае схема, введенная взрослым, остается для детей копией-образцом, определяющим конкретные формы организации деятельности. Фактическое появление этих форм задано однозначностью перехода позиционных структур в предметные формы их изображения. Иначе говоря, сама схема выступает как знак этих предметно зафиксированных форм, реализуемых через определенное взаимодействие участников совместной работы. В другом случае схема, введенная взрослым, приобретает для детей смысл символического знака возможностей организованных форм совместной деятельности в решении стоящих перед участниками проблем и задач. Схема уже не опосредствует деятельность участников, а непосредственно фиксирует наличие их как носителей коллективного действия. Именно в этом случае образец не копируется участниками, а становится символическим выражением реально действующей группы детей, и решаемая предметная задача преобразуется ими в проблему поиска новых форм организации самой совместной деятельности.

Последнее обстоятельство имеет принципиальное значение для обоснования роли организации совместной деятельности в обучении детей. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что основой обучения являются такие формы организации взрослым деятельности детей, развертывание которых приводит к порождению коллективного действия, преобразующего проблему поиска способа решения конкретно-практических задач в проблему поиска новых форм совместной работы. На основе коллективного действия способ решения задачи не копируется ребенком, а воспроизводится в развернутых формах взаимодействия самих участников деятельности.

Этот вывод согласуется с современными представлениями об учебной деятельности, свидетельствующими о том, что в своих исходных формах эта деятельность может быть только коллективной деятельностью взрослого и детей, самих детей (В.В.Давыдов, 1977). Задача дальнейшей работы состоит в обосновании своеобразия учебной формы кооперации в системе ведущих форм деятельности ребенка.

ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИЯ, Л.С. ВЫГОТСКИЙ И Ж.ПИАЖЕ

К истории системного подхода в психологии

1. В историческом развитии психологии 20-е и 30-е годы XX века сыграли чрезвычайно важную роль: именно в этот период были сделаны важные шаги в становлении психологии как самостоятельной, объективной научной дисциплины, освобождающейся как от вульгарно-биологизаторской, так и от спиритуалистски-имманентной трактовки психики. Этот процесс оказался возможным лишь тогда, когда была осознана системная природа психической деятельности. Системная трактовка — впрочем, весьма различная по своим исходным установкам и формам реализации — была выдвинута в эти годы гештальтпсихологией, культурно-исторической концепцией Л.С.Выготского, концепцией генетической психологии Ж.Пиаже и рядом других возникших в этот период психологических теорий. К сожалению, до сих пор значение этого революционного переворота в психологии не выяснено в должной мере. Детальное исследование круга вопросов, связанных с осмыслением системной природы психики, важно как с точки зрения истории разработки современной теории психологии, так и в плане выявления исторических путей развития идей системного подхода и системного анализа.

2. Во многих сочинениях Выготского четко изложена сущность целостного (системного, структурного) подхода к анализу психической деятельности. Для примера сошлемся на один из принципиальных тезисов, сформулированный Выготским в написанной в 1930—1931 годах работе „История развития высших психических функций“: „ ... на первый план выдвигается значение целого, которое обладает своими особенными свойствами и которое определяет свойства и функции входящих в его состав вещей” [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 157] . В „Лекциях по психологии”, прочитанных в 1932 г., Выготский предлагает называть „психологической системой, имея в виду ее сложное функциональное строение”, сложные формы деятельности, „которые выходят за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть „функциями”... Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения” [там же, с. 346] .

Чтобы определить значение этих и им подобных высказываний (число которых легко можно увеличить), необходимо установить исторические связи психологических воззрений Выготского с иными, в том или ином отношении близкими к ним психологическими концепциями, и прежде всего с развитым в гештальтпсихологии целостным подходом и с разработанной Пиаже операциональной концепцией интеллекта. Правда, такой анализ сталкивается с определенной трудностью: существует, так сказать, хро-

нологический разрыв в деятельности названных психологических школ. Ранняя смерть Выготского и позднее знакомство с его работами западных психологов (это произошло только в 60-х годах) существенно исказили исторические связи интересующих нас психологических школ. Однако попытаемся реконструировать естественный ход событий и наметить линии исторического развития в понимании системной, целостной природы психической деятельности.

3. 20-е годы — период расцвета гештальтпсихологии, именно в это время был опубликован своего рода манифест этой школы — статья М. Вертгеймера „О гештальттеории" (1924). Основная проблема гештальт-теории формулируется в статье следующим образом: „... существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом всего этого целого".

Обращает на себя внимание тот факт, что формулировка эта почти дословно перекликается с приведенной выше характеристикой целостного подхода Выготского. В этом, однако, нет ничего удивительного, потому что и в том и в другом случае речь идет о философско-методологическом определении целостного подхода, которое практически в тех же самых выражениях повторяется и в наши дни (и, конечно, не Вертгеймер был его изобретателем, корни его можно найти даже в античной философии). Различия, и притом существенные, между гештальтпсихологией и культурно-исторической концепцией Выготского касаются реализации принципа целостности применительно к психологии. В этой связи наиболее существенными представляются следующие моменты.

Важная особенность гештальттеории состояла в том, что целостный подход в ней был провозглашен не только и не столько как новый метод исследования психологических явлений, сколько как новая парадигма, говоря современным языком, научного исследования в целом. Благодаря такой универсальности гештальтизм оказался реальным историческим предшественником общей теории систем (Л. фон Берталанфи неоднократно это отмечал), но, ограниченный поисками лишь структурных закономерностей целого, он в то же время утратил специфичность объекта психологического исследования. Реализация принципа структурного изоморфизма физического, физиологического и психического — при всей ее несомненной научной плодотворности (ср. выдвинутые Л. фон Берталанфи не ранее середины 40-х годов принципы изоморфизма систем и перспективизма) — при исследовании психики давала возможность выявить лишь те закономерности психического, которые общи у него с другими сферами реальности. Высказанные в этой связи Выготским замечания в адрес гештальтпсихологии не потеряли своего значения и по сей день.

Гештальтизму, согласно Выготскому, не удалось выйти за рамки дихотомии механицизма—витализма: фактически он реализовал более тонкий вариант механицизма — физикализм — и одновременно, объявив структуру „извечным моментом, характеризующим все сущее”, легализовал виталистическое объяснение психического. Другая принципиальная слабость гештальттеории, по Выготскому, состоит в том, что в ее основу положена теория равновесия, не позволяющая выявить специфику активной психической деятельности, постоянно нарушающей равновесное состояние [„Развитие высших психических функций, с. 471—481] .

При реализации принципа целостности в психологии Выготский соединил этот принцип с идеей развития, и в этом состояло основное отличие его культурно-исторической концепции от гештальттеории. Сама по себе идея развития в психологии была, конечно, не нова, но принципиально новым у Выготского было: 1) выделение и описание уровней развития целостных психических структур; 2) обоснование двусторонней зависимости этих структур от биологических особенностей психики и культурно-исторического развития человечества; 3) выделение знака и способа его употребления в качестве функционально определяющего целого высших психических структур; 4) выдвижение общей схемы интериоризации внешних действий во внутренние, интеллектуальные. Взятые все вместе, эти моменты и определили историческую прогрессивность культурно-исторической концепции по сравнению с гештальттеорией.

4. Сопоставление психологической концепции Выготского с концепцией генетической психологии Пиаже затруднено из-за упомянутого хронологического разрыва в истории психологических школ. Действительно, Выготскому были известны лишь ранние работы Пиаже, в которых были намечены самые общие и предварительные контуры его концепции. С критическими замечаниями Выготского на одну из своих первых книг, „Речь и мышление ребенка” (1923, русский перевод — 1932), Пиаже смог познакомиться только в начале 60-х годов. Однако, несмотря на это, такое сопоставление оказывается вполне возможным и исторически весьма интересным.

Пиаже вошел в психологию как убежденный сторонник целостного подхода к исследованию психики, что уже изначально определило близость его воззрений концепции Выготского. Имелся еще один общий для них момент: подчеркивание значения социальных, культурных факторов для понимания психического развития индивида. Однако позиция раннего Пиаже в этом вопросе представлялась неудовлетворительной для Выготского. По мнению Выготского, не существует первичной независимости индивида от общества и постепенного вовлечения его в процесс социализации. Следуя духу целостного подхода, он считал, что весь процесс развития человеческой психики проходит в контексте историко-культурной эволюции. (Отметим, что впоследствии Пиаже признал во многом справедливыми критические замечания Выготского.)

Свою развитую форму генетическая концепция Пиаже приобрела только в середине 40-х годов. Ее суть заключается в понимании интеллекта как системы скоординированных между собой и обратимых операций, в установлении производности интериоризированных, мыслительных операций от внешних, предметных действий и в определении последовательных стадий формирования интеллекта, т.е. стадий становления все усложняющихся операциональных систем. Представляется очевидной по крайней мере аналогичность, если не тождественность, ключевых моментов этой концепции важнейшим принципам культурно-исторической концепции Выготского. Это относится и к идеям системности интеллектуальных операций, и к процессу интериоризации, и к понятию стадий (или уровней) развития интеллекта. У Пиаже, особенно в последний период его деятельности, имелся также очень сильный акцент на роли знаков, символов в развитии психической деятельности.

В „Истории развития высших психических функций” Выготский так определяет общее направление развития психики: „Высшая структура отличается от низшей раньше всего тем, что она дифференцированное целое, в котором отдельные части выполняют различные функции и в котором объединение этих частей в целостный процесс происходит на основе этих функциональных двойных связей и взаимоотношений между функциями” [там же, с. 161—162]. Такая общая формулировка процесса развития психики допускает множество различных интерпретаций, и понимание Пиаже интеллекта как совокупности скоординированных между собой систем логических операций можно рассматривать как одну из таких интерпретаций. Более того, хотя Пиаже были практически неизвестны работы Выготского, его генетическая психология по своим исходным принципам может рассматриваться, по сути дела, как одна из возможных фактических реализаций предложенного Выготским целостного культурно-исторического понимания психики.

В.С. Собкин

К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЭТИКИ ТЕКСТОВ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Поэтика научных текстов, в отличие от художественных, как правило, не подвергается специальному рассмотрению. Между тем исследование научного текста с этой стороны не только правомерно, но имеет принципиальное значение для его понимания.

Если философско-методологический анализ текста концентрирует внимание на содержательном аспекте онтологических представлений и гно-

сеологических схем (средств) знания, то анализ поэтики исследует способы организации содержания в коммуникативной схеме „автор—текст—читатель". Представляется, что достаточно полно проблематику исследований по поэтике научного текста можно задать следующими четырьмя взаимно связанными уровнями задач: разработка общих представлений о концепции текста; разработка представлений о типах социокультурного функционирования научного текста; разработка представлений о типах технологических приемов и средств, используемых для организации содержания научного текста; разработка социокультурной типологии восприятия научного текста.

Особое значение вопрос о поэтике текста приобретает при исследовании работ Л.С.Выготского. Феномен столь активного функционирования его работ в сфере современного гуманитарного знания (философия, психология, лингвистика, семиотика, искусствознание, педагогика) может быть понят и объяснен, по нашему мнению, в контексте вышезаданной проблематики.

Одним из исходных этапов исследования является текстологический анализ, направленный на определение связей данного текста с другими текстами, функционирующими в культуре, и с текстами самого автора. Особенно нуждаются в подобном текстологическом анализе работы Выготского, насыщенные элементами косвенного цитирования и фигурами умолчания.

Покажем характерный для Выготского прием смыслового компресирования текста на материале его работы „Мышление и речь".

В терминологии самого Выготского этот прием можно обозначить как „вливание (вбирание) смысла". Так, само название „Мышление и речь" явно противопоставляется работе А.А. Потебни „Мысль и язык". Это заставляет учитывать при анализе проблематики внутренней речи у Выготского схему Потебни (значение—внутренняя форма—внешняя форма), относительно которой у Выготского нет явного противопоставления в „Мышлении и речи", но которая подробно разбирается им в „Психологии искусства". Здесь намечается связь двух работ Выготского — „Психологии искусства" и „Мышления и речи", которая часто не принимается в расчет. Текстологически эту связь можно проследить на используемых Выготским примерах обогащения слова смыслом в „Мышлении и речи" („Стрекоза и муравей" и др.).

Не случайно вынесенное в название работы слово „речь" (у Потебни — „язык"). Здесь учитывается введенное Ф.де Соссюром противопоставление „речь—язык". Использование в работе ряда положений концепции Соссюра можно показать с помощью непосредственного цитирования из „Мышления и речи" (пример с водой как единицей анализа — неразложимость на кислород и водород, и др.). Более того, упоминание концептуальных представлений Г. Фосслера имело смысл как противопостав-

ление Соссюра и Фосслера (шире — соссюровского и гумбольдтовского направлений в лингвистике) — противопоставление, ранее проделанное в „Марксизме и философии языка“ В.Н.Волошиновым (М.М.Бахтиным).

Таким образом, можно заключить, что текст Выготского ориентирован на „вбирание смысла“ из окружающего контекста научных работ. Другой стороной подобного анализа является внесение в круг рассмотрения ряда позиций автора (персонажи — лингвист, социолог, филолог и др.), которые часто не учитываются и не рассматриваются как специальные авторские позиции при исследовании работ Выготского.

А.Н. Соколов

ПРОБЛЕМА МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО

1. Проблема мышления и речи, их диалектического единства и взаимосвязи занимает центральное место в разработанной Л.С. Выготским культурно-исторической теории психики, одной из наиболее содержательных попыток применения общих принципов исторического и диалектического материализма к психическому развитию человека. В книге „История развития высших психических функций“ Выготский, в соответствии с трудовой теорией антропогенеза Ф.Энгельса, отчетливо сформулировал свои главные положения о социальной обусловленности психического развития практической деятельностью.

Практические действия, выполняемые с помощью орудий труда, трансформируются, как бы вырастают, „вращиваются“ вовнутрь, превращаются в умственные действия, выполняемые посредством „духовных“ (психических) орудий, главными из которых является речь и производные от нее системы знаков письма, счета, научной символики, графики и т.д. Таким образом, речь становится не только средством общения, но и одновременно орудием мышления и управления всей деятельностью, всеми психическими функциями человека, которые благодаря речи из произвольных и импульсивных превращаются в специфически человеческие, целенаправленные и осмысленные высшие психические функции. Выготский подчеркивает также — и это очень важно для понимания всей его концепции, — что между внешними, практическими действиями и внутренними, мыслительными операциями существуют постоянная взаимосвязь и взаимопереходы: внешние действия переходят во внутренние (интериоризируются), а внутренние действия переходят во внешние (экстериоризируются). Но основным в этих переходах остается то, что все внутренние, мыслительные операции были когда-то внешними, порождались ими. Это

положение можно считать основным психологическим законом развития и формирования мышления, получившим в настоящее время полное подтверждение в многочисленных работах школы Выготского (А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, А.В.Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В.Давыдова и др.) .

2. В последовавшей за „Историей развития высших психических функций" новой, и ставшей последней, работе „Мышление и речь" проблема единства и взаимосвязи мышления и речи получила дальнейшее обоснование — экспериментально-психологическими и лингвистическими данными, относящимися к семиологической проблеме знака и значения как элементов мысли и слова.

По Выготскому, единство и неразрывная связь мышления и речи заключены уже в каждом отдельном значении слова, которое одновременно является феноменом языка (и как таковое относится к области лингвистики) и феноменом мышления (и как таковое относится к области психологии) . Вместе с французским психологом Ф.Поланом Выготский считал, что значения слов могут содержать не только различные предметные связи и отношения, но и различные стороны личности человека (эмоциональные, волевые, нравственные и т.д.) , что бесконечно расширяет эти значения, придает им личностный смысл. В результате слова приобретают весьма сложную смысловую структуру, далеко выходящую за пределы их первоначальной, предметной отнесенности.

3. Развитие и изменение значений слов Выготский считал фундаментальным фактом. Факт этот не раз отмечался психологами и лингвистами, но всегда оставался необъяснимым со стороны его внутренней структуры. Выготский же увидел в нем выражение коренной перестройки в формирующейся у ребенка системе обобщений: переход от элементарных (синкретических) обобщений к комплексным „предпонятиям" и затем к собственно понятиям, основанным на научных знаниях и выражаемым в форме абстрактных обобщений. Процесс формирования понятий и связанных с ними изменений в смысловой структуре значений слов Выготский считал очень сложной мыслительной деятельностью, основанной на множестве переходов от частного к общему (в случае элементарных, первичных понятий) и от общего к частному (в случае научных понятий), — проблема, которая в настоящее время интенсивно разрабатывается и внедряется в педагогическую практику Давыдовым, Элькониным и их сотрудниками.

4. Указывая на неразрывную связь мысли и слова, Выготский в то же время подчеркивал невозможность их отождествления, поскольку одна и та же мысль может быть выражена разными словами и на разных языках и поскольку вообще движение мысли не совпадает прямо и непосредственно с развитием речи. *„То, что в мысли содержится симультанно, то в речи развертывается сукцессивно.* Мысль можно было бы сравнить с нависшим

облаком, которое проливается дождем слов" [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 378] .

В связи со сложностью взаимоотношений мышления и речи Выготский обращается к исследованию внутренней речи, считая ее едва ли не самой трудной областью исследования психологии и в то же время ключевым вопросом всей проблемы мышления и речи. Он весьма критически относился ко всем ранее высказывавшимся гипотезам относительно природы внутренней речи, считая, что она не сводима ни к словесной памяти, ни к беззвучной артикуляции слов, ни к бессознательным речевым процессам (хотя все эти элементы, безусловно, присутствуют в ней). Внутренняя речь, по Выготскому, есть совершенно особое психологическое явление. Главная характеристика ее содержится в ее семантической и синтаксической структуре — предикативности и опускании подлежащих и относящихся к ним слов, идиоматичности, преобладании личностных смыслов над лексическими и грамматическими значениями, отчего внутренняя речь приобретает крайне сокращенный, телеграфный стиль.

Все эти черты Выготский отмечал и в так называемой эгоцентрической речи, которая описывалась Ж.Пиаже как разговор ребенка с самим собой во время игры и других занятий и в которой Пиаже видел проявление аутизма детского мышления. Выготский же в результате исследований эгоцентрической речи приходит к выводу, что она представляет собой нечто иное, нечто вроде переходной стадии от внешней речи к внутренней и, далее, к абстрактному мышлению „чистыми" значениями слов. Последнее положение осталось научно не расшифрованным Выготским и дает повод рассматривать его только как метафорическое выражение своеобразия внутренней речи как речи про себя и для себя. Остается проблематичной и сама гипотеза возникновения внутренней речи из эгоцентрической речи, поскольку при этом не учитывается возможность порождения внутренней речи из других источников — слухового восприятия речи других людей, чтения и письма, что, несомненно, вносит свой вклад в развитие и формирование внутренней речи и мышления.

5. Проведенные нами под влиянием работ Выготского психофизиологические исследования внутренней речи позволили объективировать описанные им процессы интериоризации внешней речи при различных видах мыслительной деятельности, показали возможность произвольной регуляции мышления с помощью кинестезии внутренней речи и по данным общих и локальных изменений активации мозга выявить межфункциональные и доминирующие связи, возникающие в процессе речевого мышления. Исследование этих вопросов позволяет связать разработанный Выготским семантический анализ речевого мышления с психофизиологическими данными и таким путем сделать еще один шаг по пути развития проблемы речевых механизмов мышления, впервые так талантливо поставленной и разработанной Выготским.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ПРОБЛЕМА ЗНАЧЕНИЯ

В работах Л.С. Выготского исключительное внимание уделяется анализу проблемы значения. При этом подчеркивается, что значение как психологический феномен является самостоятельной категорией, имеющей свой собственный психологический статус. Это положение важно в связи с тем, что в современной литературе понятие „значение" привлекается часто в качестве лишь вспомогательного, призванного объяснить тот или иной неясный аспект исследования. Кроме того, Выготский отдавал предпочтение генетическому подходу при анализе значения, как единственному позволяющему вскрыть сущность явления, не спутать причину и следствие.

Эти два теоретических положения, высказанных Выготским, должны составлять, как нам кажется, основу современных исследований проблемы значения.

Выготский рассматривал значение слова как элемент системы „знак—значение—общение". Эта система выступала единицей поведения людей и всех реализующих поведение психических функций. Значение слова рассматривается в данной концепции прежде всего как отражение, но отражение в особой форме. Значение слова — это то обобщение, которое фиксировано им, это система связей и отношений, которая им обеспечивается, это, по выражению Выготского, идеальная форма кристаллизации общественного опыта, общественной практики человечества.

Такое понимание содержит в себе важнейшую характеристику значений, то, что в дальнейшем было названо фактом их „двойной жизни". С одной стороны, они производятся обществом и имеют свою историю в развитии форм общественного сознания. Другое их движение — это функционирование в процессах деятельности и сознания конкретных индивидов. В этой второй жизни значения индивидуализируются и „субъективируются".

Этим подчеркивается необходимость анализа тех новых качеств, которые приобретают продукты общественно-исторической практики, идеализированные в значениях, в процессе „вливания" их в психическое отражение мира отдельным субъектом. Процесс же „вливания" с необходимостью предполагает момент общения, т.е. здесь мы сталкиваемся с тесной взаимосвязью между понятиями значения и общения, что, впрочем, постулируется уже самым включением их в единую систему, предложенную Выготским. Эта взаимосвязь исключительно важна, так как иначе понимание значения неизбежно упрощается, сводится к понятию обобщения.

Изучение процессов обобщения является необходимым, но не единственным уровнем при анализе категории значения. Ведь, как указывал Выготский, значение не есть обобщение, оно есть единство общения и обоб-

щения. Если упускать из виду этот момент, то вообще нет необходимости вводить термин „значение“.

Остается проблема раскрытия внутренней структуры взаимосвязи понятий общения и значения. Акцентирование внимания на моменте общения само по себе ничего не объясняет: его не следует понимать в том смысле, что развитие значений движется самим общением. Иначе можно прийти к неправильному выводу, что развитие значений определяется не деятельностью, а общественным сознанием, выступающим как система идеальных значений. Но само окружение, по справедливой мысли Выготского, всегда выступает для ребенка как нечто относительное, по-разному осмысливаемое и воспринимаемое в зависимости от развития его сознания.

Здесь, как нам кажется, необходимо привлечь к анализу предложенное Выготским понятие активного присвоения ребенком общественного опыта, понятия, играющего первостепенную роль в концепции социальной обусловленности психики. В этом случае развитие значений предстает как процесс присвоения ребенком общественного опыта, как продукт активно-го отношения его к действительности.

Следует отметить, что решающее значение в развитии речевых способностей ребенка придается языковому окружению. Отсюда — упрощенное понимание процесса развития значения как возникающего в результате усвоения ребенком речи взрослого. Тем самым снимается проблема необходимых предпосылок, проблема формирования способностей, предшествующих восприятию речи.

Но обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством, может быть зафиксировано не только в форме понятия, слова, но и в форме знания или даже в форме умения как обобщенного образа действия, о чем писал А.Н.Леонтьев. Этот тезис Леонтьева в известном смысле развивает и конкретизирует идею Выготского о значении как об идеальной форме кристаллизации общественного опыта.

Разнообразие форм, в которых может существовать обобщенное отражение действительности, дает возможность более широкого понимания значения, поскольку оно, по мысли Выготского, и является той реальной формой, в которой дано нашему сознанию обобщенное отражение действительности. Иначе говоря, исходя из идеи Выготского, но принимая более широкую трактовку форм фиксации человеческого опыта, можно сделать вывод о сложной природе значения, не сводимой к природе словесного значения.

Отсюда открывается возможность для анализа процесса развития (и возникновения) значения не как интеллектуального „открытия“ ребенка, а как закономерного итога поступательного движения (начиная с первых месяцев жизни ребенка) от более простых к более сложным формам значения, движения, осуществляемого в условиях человеческого общества. Такое представление, вероятно, в наибольшей степени соответству-

ет основным принципам онтогенетического развития, сформулированным Выготским.

Таким образом, возникает необходимость изучения *первичных* (до-вербальных) видов значения, предшествующих в онтогенезе появлению значений словесных и являющихся условием их появления. Ведь ребенок должен овладеть наиболее простыми, исторически сложившимися формами и способами отражения действительности (например, в форме умения как обобщенного образа действия) прежде, чем он сможет усвоить то или иное понятие, зафиксированное в слове.

Существенно, что основные характеристики значения, описанные Выготским применительно к значениям словесным, распространяются и на первичные его виды. Например, тезис о том, что значение — единство обобщения и общения, носит, вероятно, универсальный характер, так как он, во-первых, раскрывает сущность данной категории, а во-вторых, единственно и оправдывает необходимость введения самого термина „значение”.

Рассмотрение различных видов значения целесообразно в том случае, если считать, что значения характеризуются не только тем, как они отражают действительность, но и тем, что они отражают, какой момент (аспект) действительности оказывается отраженным в них и в чем его специфика. В этом смысле можно, видимо, говорить о *предметном* значении, являющемся промежуточным звеном, во-первых, между отражением в форме сенсорного образа и отражением на уровне высшего обобщения — в форме понятия (с точки зрения того, как оно отражает действительность, с какой степенью обобщенности) — и, во-вторых, между отражением любого элемента, момента действительности и отражением предмета, как воплотившего в себе, по выражению Леонтьева, целокупность общественной практики (с точки зрения того, что оно отражает). В этом предметное значение раскрывается как единство общения и обобщения.

Следующим шагом должно быть выяснение того, как возникает предметное значение, как становится возможным отражение действительности в такой специфической форме. И здесь был бы необходим уже не анализ предметной деятельности (в рамках которой можно говорить о предметном значении и внутренним компонентом которой оно является), а анализ самых первых практических действий ребенка, также обладающих своим внутренним компонентом, т.е. значением. Такой вид значения (или этап — в аспекте развития) представляет собой обобщенное отражение действительности особого рода, а именно — *отражение способов, схем действия*, задаваемых взрослым. И в этом — снова единство общения и обобщения.

В свою очередь, это ставит целый ряд новых вопросов, например о существовании эталонов особого рода, задающих схемы действия с предметами (принципиально важно отличать предмет как специфически человеческий, как воплотивший в себе целокупность общественной практики от любого объекта действительности).

Таким образом, возникает целый ряд новых направлений исследования, которые, по существу, предопределены и обусловлены концепцией Выготского и содержащимися в ней характеристиками категории значения. Действительно, как мы попытались показать, необходимость изучения до-вербальных видов значения (в том числе предметных) может быть в целом выведена из понимания значения как формы кристаллизации общественного опыта и формы существования этого опыта в индивидуальном сознании, как единства обобщения и общения, при условии привлечения понятия активного присвоения ребенком социального опыта, — то есть из теоретической концепции Выготского.

Такое понимание дает возможность рассмотрения значения как самостоятельной категории, имеющей свой психологический статус, свою специфическую историю развития в онтогенезе.

О.К. Тихомиров

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вклад ученого в развитие науки определяется не только тем, какие именно задачи он решал и решил, но и тем, насколько его труды оказывают влияние на последующее развитие науки, помогают решать новые актуальные задачи. Про Л.С. Выготского с полным правом можно сказать, что он остается активным и принципиальным участником современного этапа развития психологической науки, помогая решать сложные и дискуссионные проблемы. Рассмотрим последовательно три из таких проблем.

Системное строение психики. Изучение психики как системы, реализация системного подхода в психологии считаются многими психологами важнейшими теоретическими задачами современной психологии. Не всегда, однако, учитывается тот вклад, который был сделан в данной области Выготским.

Выготский анализировал несколько различных системных объектов. К их числу он относил системы понятий, подчеркивая, что только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность. Отношения общности считались самыми важными связями внутри системы понятий. Выготский различал разные виды системной организации понятий и поставил проблему межсистемных понятийных отношений. Второй вид системных объектов, которым Выготский придавал большое значение, был обозначен им как „динамические смысловые системы" — системы, составляющие единство интеллектуальных и аффективных процессов. Третий системный объект, выделенный Выготским, был назван „психологические системы". Примером психологической системы может быть наглядное мышле-

ние, возникающее в результате объединения восприятия и понятия. Память и внимание также трактовались как психологические системы. Любые психологические системы характеризуются через единство отдельных функций, через господство внутри них межфункциональных связей и отношений. Построение психологической системы осуществляется в ходе развития.

Таким образом, Выготский реализовал в своем исследовании системный подход, органически связав его с идеей развития.

Выделение специального класса систем — психологических систем — можно квалифицировать как важное открытие Выготского, оказавшее значительное влияние на последующее развитие советской психологической науки. Это влияние относится и к разработанной А.Р.Лурия системной концепции локализации психических функций, и к системному анализу деятельности, сознания, личности А.Н.Леонтьева. Понятия „психологические системы" и „системные функции" использовались Выготским как синонимы, поэтому можно заключить, что учение о высших психических функциях есть одновременно учение о психологических системах.

В современной психологии широкое распространение получили системные подходы разного типа. К числу наиболее влиятельных относится системный кибернетический подход, распространяющий принципы анализа технических систем на психику человека, а также системный физиологический подход (П.К.Анохин и его ученики), распространяющий физиологическую концепцию поведенческого акта любого живого организма на психику и деятельность человека. Выготский постоянно напоминает нам, что кроме физиологических и кибернетических систем есть собственно психологические системы и что изучение именно этих систем составляет главную задачу психолога.

Деятельность и общение. В современной отечественной психологии активно дискутируется проблема соотношения деятельности и общения. Выготского с полным основанием можно рассматривать как участника дискуссий и по этой проблеме.

Важной закономерностью развития высших психических функций, по Выготскому, является то, что они возникают сначала как феномены интерпсихологические, как формы взаимодействия и сотрудничества между людьми, а затем как феномены интрапсихологические, свойственные отдельному человеку.

К проблеме „деятельность и общение" самое непосредственное отношение имеет осуществленный Выготским анализ генетических корней мышления и речи, анализ видов речи, роли процессов обучения, „зоны ближайшего развития" ребенка. Осмысливая труды Выготского в контексте дискуссий по проблеме соотношения общения и деятельности, можно прийти к выводу, что эти соотношения просто не могут быть выявлены путем сопоставления лишь двух названных категорий.

Для выявления соотношений деятельности и общения необходимо обращаться к более широкому кругу проблем: соотношение индивидуальной и совместной деятельности человека, общение между людьми и коммуникации у животных, соотношение средств общения у человека, соотношение средств общения и средств организации индивидуальной деятельности, индивидуализированное (монологическое) и совместное (диалогическое) речевое общение, соотношение общения и обобщения.

Анализ этих проблем показывает, что противопоставление деятельности и общения необоснованно. Совместная деятельность невозможна без общения, поэтому применительно к ней следует говорить о единстве деятельности и общения. Индивидуальная деятельность всегда в скрытом виде несет в себе черты совместности, для ее внутренней организации используются средства, ранее применявшиеся в общении; по происхождению индивидуальная деятельность есть продукт трансформации актуально совместной деятельности. Именно поэтому применительно и к индивидуальной деятельности правомерно говорить о реализации принципа единства общения и деятельности. Наконец, различные типы организации самой речевой активности человека, ее качественные отличия от коммуникативных процессов у животных позволяют увидеть в процессе речевого общения схемы организации как индивидуальной, так и совместной предметной деятельности человека, что также подтверждает правильность тезиса о единстве общения и деятельности. Утверждение этого принципа — важная заслуга Выготского.

Опосредствованность психических процессов. Согласно одной из центральных гипотез Выготского, психические процессы изменяются у человека так же, как изменяются процессы его практической деятельности, становятся опосредствованными. Язык, математические знаки, мнемотехнические средства выполняют функцию внутренних, „психологических орудий“, аналогичных орудиям физического труда.

В последние десятилетия интенсивно развивались искусственные знаковые системы, появились принципиально новые орудия человеческого труда — ЭВМ, все более сложное программное обеспечение ЭВМ, „интеллектуальные“ банки знаний, средства коммуникации между человеком и ЭВМ на языке, близком к естественному. В этих условиях широкое распространение получили попытки использовать схемы работы ЭВМ в качестве объяснительных в психологии. Некоторые ученые даже верят, что создание ЭВМ впервые позволило человеку познать самого себя. Работы Выготского, обобщение целого ряда сформулированных им принципов позволяют осмыслить действительно важные достижения научно-технической революции, связанные с созданием и все более широким использованием ЭВМ.

Принцип опосредствованности деятельности следует сегодня трактовать не только в контексте отличий организации психики человека от психики животных, но и в контексте исторического развития деятельности

человека. ЭВМ — орудия человеческой деятельности, обладающие существенной спецификой: они относятся не только к области чувственно-практической деятельности (физический труд), но к области умственной (тоже предметной) деятельности человека. Таким образом, наряду с переходом от орудий физического труда к „орудиям духовного производства“ (процесс, который в первую очередь интересовал Выготского) развернулся процесс развития внешних орудий человеческой деятельности. Эта развивающаяся внешняя опосредствованность не является безразличной для опосредствованности внутренней, для тех „психологических орудий“, о которых писал Выготский. Особенность ЭВМ как раз и заключается в том, что они опосредствуют деятельность, уже опосредствованную „психологическими орудиями“, как бы частично разгружая человека от последних. В ходе диалога между человеком и ЭВМ создаются такие „интерпсихические“ функции, которые не складываются в условиях сотрудничества между людьми и которые являются предшественниками новых „интрапсихологических“ функций.

Таким образом, теория высших психических функций Выготского является основой для осмысления психологических последствий использования ЭВМ, создающих, по нашему мнению, условия для дальнейшего развития психических функций.

П.Э. Тульвисте

К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Накапливающиеся экспериментальные данные о межкультурных различиях в вербальном мышлении, в том числе о преобразованиях в нем, обуславливаемых школьным обучением, свидетельствуют о том, что различия эти носят качественный характер. Они не сводимы к противопоставлению „развитое-неразвитое мышление“, касаются не вербального мышления в целом, а отдельных его типов, обусловлены наличием некоторых видов деятельности у одних культур и культурных групп и их отсутствием у других. Данные эти говорят также о несомненной гетерогенности вербального мышления в любой культуре, у любого человека. Эти обстоятельства заставляют поднимать проблему типологии вербального мышления, притом типологии деятельностной.

1. Имеющиеся попытки выделять в вербальном мышлении парные типы (абстрактное—конкретное, теоретическое—практическое, логическое—дологическое мышление и т. д.) страдают существенными недостатками: а) парные противопоставления уже наперед, до эмпирической про-

верки этих гипотетических типов, произвольно ограничивают количество возможных типов; б) как правило, в этих противопоставлениях описывается лишь одна половина, другая же характеризуется чисто негативно, через отсутствие присущих первой половине признаков; в) употребляемые в этих типологиях характеристики мышления являются относительными (так, всякое мышление абстрактно, и поэтому об абстрактности того или иного мышления имеет смысл говорить только относительно какого-либо иного мышления); г) употребляемые в этих типологиях понятия многозначны и точно не определяются; д) выделяемые типы мышления либо постулируются, либо выводятся непосредственно из экспериментальных данных, а потому с теоретической точки зрения не обладают необходимым обоснованием и не имеют объяснительного значения. В силу этих недостатков существующие типологии не позволяют однозначно описывать эмпирические данные о вербальном мышлении и не имеют достаточного теоретического основания.

2. Относительно свободной от перечисленных недостатков представляется типология единиц вербального мышления, разработанная Л.С. Выготским. В основу ее положены различные способы употребления слова в мышлении: синкрет; различные виды комплексов, включая обыденное понятие; научное понятие. Типология эта не ограничивает наперед количества возможных типов, оставляя место для уточнения описанных и открытия новых способов употребления слова в мышлении. Выделяемые характеристики мышления являются не относительными, а абсолютными. Особенности научного понятия выводимы (и частично выведены Выготским) из особенностей науки как факта культуры; отличия обыденного понятия от научного также соотнесены Выготским с отличиями обыденной деятельности от научной. Хотя речь идет о типологии единиц вербального мышления, Выготский подчеркивает единство единиц и операций мышления: для определенных типов единиц возможны определенные мыслительные операции, которые нельзя совершать при помощи иных единиц. В силу этих особенностей типология Выготского лучше, чем другие существующие типологии, позволяет описывать и обобщать эмпирические данные. Особенно четко это видно при различении мышления в комплексах и мышления в научных понятиях в исследованиях межкультурных его различий (как известно, в этих работах наиболее существенные различия в мышлении обнаружены именно между посещавшими и не посещавшими школу испытуемыми).

3. Обсужденная типология разработана Выготским на материале исследования мышления ребенка. В то же время Выготский указывал, что и взрослые в обыденной жизни пользуются не научными, а обыденными понятиями. Есть и теоретические и эмпирические основания для того, чтобы рассматривать ее как типологию вполне „взрослого“ вербального

мышления. В теоретическом плане можно утверждать, что специфически детского мышления не существует — если исходить из того, что процесс развития мышления представляет собой последовательное усвоение ребенком существующих в данной культуре типов вербального мышления, соответствующих различным видам деятельности. Если это так, то типология Выготского описывает не только различные стадии развития вербального мышления ребенка, но и различные типы „взрослого" мышления.

Эмпирическое подтверждение это положение получило в сравнительных экспериментальных исследованиях вербального мышления людей различной культуры и культурных групп, осуществленных в направлении исследований, начатых Выготским совместно с А.Р.Лурия. В своей монографии „Об историческом развитии познавательных процессов" (1974) Лурия упоминает о возможности применения типологии Выготского при анализе различий между мышлением посещавших и не посещавших школу взрослых испытуемых, принадлежащих к культуре, преобразующейся из традиционной в современную. Данные последних десятилетий свидетельствуют о том, что многие экспериментально установленные различия в мышлении посещавших и не посещавших школу взрослых испытуемых могут быть предсказаны и описаны исходя из указанных Выготским различий между научным и обыденным понятиями. Среди разнообразных категорий, используемых в межкультурных исследованиях для характеристики изучаемых явлений в мышлении, эти категории оказались наиболее удачными.

4. Исследования подтверждают правильность соотнесения Выготским тех единиц мышления, которые он назвал научными понятиями, с наукой и школьным образованием. По имеющимся на сегодняшний день сведениям, в традиционных культурах, в которых нет современной науки и школьного образования, отсутствует также и мышление в научных понятиях, включая возможные только для научных понятий мыслительные операции. Например, в традиционной культуре отсутствует силлогистическое рассуждение, и появляется оно у представителей этих культур только при получении школьного образования, причем сперва именно в сфере научных (на уровне школы) знаний.

Как известно, Выготский связывал появление мышления в научных понятиях еще и с усвоением письменной речи. Эта гипотеза не получила подтверждения в исследовании, в котором впервые удалось изучать воздействие грамотности как отдельного фактора на мышление (С.Скрибнер, М.Коул, 1978). Преобразующее воздействие остается за своеобразием школьных (научных) задач, которые не могут быть решены в комплексах и в тех операциях, которые возможны для комплексов. Таким образом, один из описанных Выготским типов вербального мышления оказывается связанным со строго определенной — научной деятельностью.

5. Представляется закономерным и целесообразным соотносить и другие описанные Выготским типы с определенными видами деятельности. Эта задача является гораздо более трудной по двум причинам. Во-первых, различные виды комплексов, среди которых особое место занимает обыденное понятие, описываются прежде всего в негативном аспекте, т.е. как лишённые некоторых свойств, присущих научным понятиям. Если научные понятия соответствуют науке как деятельности и их особенности обусловлены именно этим обстоятельством, то особенности различных видов комплексов также следует выводить из определенных видов деятельности, а не просто рассматривать их как менее развитые по сравнению с научным понятием. Такой подход расходится с общераспространенным в детской и педагогической психологии подходом, отождествляющим развитое вербальное мышление с научным и не обращающим внимания на положительное описание „донаучных" типов вербального мышления. Во-вторых, в отношении „ненаучных" типов вербального мышления невозможны, по-видимому, такие чистые межкультурные сравнения, как в отношении научного мышления.

Существуют культуры без современной науки, но не существует культур без искусства, идеологии, обыденного общения и т. д. Выход заключается в том, что необходимо опираться на культурологические, в том числе семиотические, описания соответствующих этим видам деятельности текстов культуры. В то время, когда Выготский выдвинул гениальную идею о знаковой природе высших психических функций, еще не существовала наука о знаковых системах. Исходя из семиотических описаний текстов можно строить гипотезы о тех способах употребления слова в мышлении, которые соответствуют порождению и употреблению этих текстов. Таким путем можно, по-видимому, приблизиться к положительному описанию различных типов мышления в комплексах. Фундаментальный факт заключается в том, что те способы мышления, которые до сих пор считались детскими, неразвитыми, на самом деле обеспечивают большинство видов деятельности в современных культурах и все виды деятельности в традиционных культурах.

6. Ввиду указанных особенностей разработанная Выготским типология вербального мышления при дальнейшей ее разработке (особенно методов исследования, а также соотношений между единицами и операциями мышления внутри различных типов) может заполнить существенный пробел в психологии мышления, позволяя адекватно и теоретически обоснованно описывать гетерогенное вербальное мышление у людей в любых культурах.

ТРУДЫ Л.С. ВЫГОТСКОГО В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ

Среди советских психологов, труды которых нашли широкий международный отклик и признание, следует назвать имя Льва Семеновича Выготского, одного из основателей советской школы генетической психологии и психологии искусства.

Анализ опыта изучения и использования в зарубежной психологии, в частности в США, научного наследия Выготского показывает, что речь идет не только об оценке его взглядов, но и об их воздействии на формирование теоретических концепций и взглядов ряда крупных зарубежных психологов — таких, как Ж.Брюнер, К.Ригель, М.Коул, С.Скрибнер, а также Г.Вернер, Б.Коплан и др.

К примеру, сильно влияние Выготского на Ж.Брюнера, выдающегося англо-американского психолога. Вот что он пишет: „Я испытываю чувство благодарности к советским психологам, чьи работы в течение многих лет помогали мне и вдохновляли меня... Каждый психолог, который занимался в минувшую четверть века познавательными процессами и их развитием, должен признать то большое влияние, которое оказали на него труды Льва Семеновича Выготского... То, чему меня научил Л.С. Выготский (хотя я и сам делал попытки сформулировать близкое к этому положение), было понимание характера тех психических операций, зависящих от природы орудий и понятий, совместная работа которых обеспечивает успех деятельности, как и того факта, что орудия и понятия являются частью культуры, которая дает возможность проявиться способностям человека... Именно Выготский позволил мне понять с наибольшей ясностью, что психическая жизнь и ее развитие зависят от взаимодействия социальных и биологических процессов" [10, с. 9] .

Значительное место занимают идеи Выготского, и в частности выдвинутые в его эпохальной работе „Мышление и речь", в диалектико- и генетико-историческом подходе американского ученого К. Ригеля к возникновению и развитию психических процессов и трудовой деятельности. В своих трудах „Психология развития и история" (1976) и „Основы диалектической психологии" (1979) Ригель, в отличие, например, от Ф.Брауна („К марксистской психологии", 1974), на основе использования советского опыта создания научной психологии разрабатывает ряд проблем философии и практики психологической науки. Научное наследие Ригеля — одно из самых современных доказательств значения трудов Выготского в диалектическом развитии психологии в США.

Труды Выготского оказали и оказывают плодотворное влияние на общую, детскую и социальную психологию.

В общей психологии это нарастающее влияние ярко обнаруживается в таких ее областях, как общая психологическая теория, психология познания, культурно-историческая концепция, патопсихология мышления.

В детской психологии воздействие идей Выготского проявляется в исследованиях генезиса и психолого-педагогических условий развития речи и мышления, их взаимосвязи в норме и патологии, в сравнительном анализе теорий развития психики ребенка Пиаже и Выготского.

В социальной психологии американские авторы используют разработанные Выготским концепции в области общей и детской психологии при решении ряда вопросов о средствах общения в социальной среде, при исследовании процессов социализации человека и формирования его психических функций в различных культурных условиях.

Следует подчеркнуть, что взгляды Выготского в целом объективно интерпретируются американскими психологами, несмотря на то что в отдельных случаях наблюдается эклектический подход к ним. И даже в критике со стороны некоторых психологов тех или иных идей Выготского прослеживается прежде всего методологическая и теоретическая замкнутость этих авторов, которые, находясь в своих исследованиях на позитивистских позициях, обращают внимание только на эмпирические факты, установленные Выготским, и опускают диалектико-материалистическую сущность его научного наследия.

В числе обзорных, более или менее совокупных исследований трудов Выготского в странах Северной Америки следует отметить работы Г.Мириака и В.Секстона, Б.Уальмана, Р.Уотсона, У.Саакяна, Л.Зюсна, Дж.Чаплина и Т.Крайвика, Дж.Мак Лина, Л.Рагмани. В исследованиях этих авторов предпринята попытка проанализировать и оценить в целом значение взглядов крупного советского психолога для развития не только отечественной, но и всемирной психологической науки.

СПИСОК РАБОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО *

1. The problem of cultural development of the child. — *Journal of Genetic Psychology*, 1929, vol. 36, p. 415—434.
2. The fate and function of egocentric speech. — In: *Proceedings and papers. Ninth International Congress of Psychology*. — Princeton (sic)—N.Y., 1930. — [With A.R. Luria].
3. Thought in schizophrenia. — *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1934, vol. XXXI, p. 1063-1077.
4. Thought and Speech. — *Psychiatry*, 1939, vol. 2, p. 29—52.

В известную библиографию трудов Л.С. Выготского, составленную Т.М. Шахлевич („Вопросы психологии", 1974, № 3, с. 152-160), не вошли переводные его работы. В этом смысле составленные нами список работ Л.С. Выготского и литература о нем американских авторов могут пополнить библиографию Т.М. Шахлевич.

5. Thought and Language. — Cambridge (Mass.), 1962.
6. Learning and Mental development at School ages. — In: Educational Psychology in USSR/Simon B., Simon J. (Eds.). — L., 1963.
7. Psychology and Localization of functions. — Neuropsychologia (London), vol. 3, p. 381—386.
8. Play and its Role in the psychological development of the child. — In: Play-its Role in Development and Evolution /Bruner J., Jolly A., Sylva K. (Eds.).— L., 1976.
9. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. — Cambridge (Mass.), 1978.

ЛИТЕРАТУРА О Л.С. ВЫГОТСКОМ

10. Брунер Д.Ж. Психология познания. — М., 1977.
 11. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. — М., 1977.
 12. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М., 1976.
 13. Шибутани Т. Социальная психология/Пер. с англ. — М., 1969.
- и т.д.
14. Adolescence: Studies in development /Cantwell Z.M., Svadjian P.N. (Eds.).-Itasca, 1974
 15. Bain B. Toward an integration of Piaget and Vygotsky. — In: Silingual(sic) considerations, 18 th International Congress of applied psychology. — Montreal, 1974.
 16. Brozek J. Soviet Psychology. — In: Theories and Systems of Psychology/ Mary M.H., Hillis W.A. (Eds.). — N.Y., 1973.
 17. Bruner J.S. The Growth of Mind. — In: American Psychology in Historical Perspective /Hilgard E.R. (Ed.). — Washington, 1978.
 18. Chaplin J.P., Krawiec T.S. Systems and Theories of Psychology. — N.Y., 1979.
 19. Cole M. Alexander Romanovich Luria: 1902—1977. — American Psychologist, 1977, vol. 32, N 11, p. 969-971.
 20. Cole M., Bruner J. Cultural differences and inferences about psychological processes. — American Psychologist, 1971, vol. 26, N 10, p. 867—876.
 21. Gulutsan M. Jean Piaget in Soviet Psychology. — Alberta Journal of Educational Research, 1967, vol. XIII, N 3, p. 239—247.
 22. Kofsky E. A scalogram study of classificatory development. — In: Logical Thinking in Children: Research Based on Piaget's theory/ Sigel I.E., Hoopev F.H. (Eds.).-N.Y., 1968.
 23. Limber J. Language in Child and Chimp? — American Psychologist, 1977, vol. 32, N4.
 24. Lindesmith A.R., Strauss A.L. Social Psychology. — N.Y., 1968.
 25. McLeish J. Soviet Psychology:History, Theory, Content. — L., 1975:

26. Misiak H., Sexton S.V.S. History of Psychology: An Overview. — N.Y., 1968.
27. Murphy G. Historical Introduction to Modern Psychology. — N.Y., 1949.
28. Neisser U. Cognition and Reality: Principles and implications of cognitive psychology. — San Francisco, 1976.
29. Osgood Ch. Method and Theory in Experimental Psychology. — N.Y., 1960.
30. Rahmani L. Soviet Psychology. Philosophical, theoretical and experimental issues. — N.Y., 1973.
31. Riegel K.F. Foundations of Dialectical Psychology. — N.Y., 1979.
32. Riegel K.F. Psychology of Development and History. — N.Y., 1976.
33. Sahakian W.S. History and Systems of Psychology. — N.Y., 1975.
34. Scribner S., Cole M. Cognitive consequences of Formal and Informal Education. — Science, 1973, vol. 182, p. 553—559.
35. Sexton V., Misiak H. Psychology around the world. — Monterey (Calif.), 1976.
36. Soviet Developmental Psychology: An Anthology, White Plains/ Cole M. (Ed.). — N.Y., 1977.
37. Toulmin S. Mozart in Psychology. — New York Reviews of Book, 1978, September, 28.
38. Watson R.I. R.I. Watson's Selected Papers on the History of Psychology / Brozek J., Evans R.B. (Eds.). — Hanover — New Hampshire, 1977.
39. Watson R.I. The Great Psychologists. — N.Y., 1978. •
40. Werner H., Kaplan B. Symbol Formation. An Organismic — Developmental Approach to Language and the Expression of Thought. — [Б.Г., б.М.] .
41. Wolman B.B. Contemporary Theories and Systems in Psychology. — N.Y., 1960.
42. Wolman B.B. Dictionary of Behavioral Science. — N.Y., 1973.
43. Wortis J. Soviet Psychiatry. — Baltimore, 1950.
44. Zusne L. Names in the History of Psychology: A biographical sourcebook. — N.Y., 1975.

А.У. Хараш

ОБ ОПОСРЕДСТВУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ЗНАКА

1. Тезис об опосредствующей функции знака в предметной деятельности человека составляет ядро психологической концепции Л.С.Выготского. Смысл его состоит в том, что через посредство знака человек —

и это отличает его от животного — получает как бы открытый доступ к тайнам предметного мира. Однако отдельные формулировки Выготского, особенно те, где в качестве центральной функции знака фигурирует функция сигнификации, дают повод для сближения его теории с идеями многочисленных школ и направлений в западной философии и науке (лингвистике, антропологии, культурологии, психологии — Э.Кассирер, Б.Л. Уорф, Л.Уайт, Ч.Э.Осгуд и др.), которые в совокупности образуют единую традицию семиотического редукционизма. В итоге Выготскому приписывается утверждение, прямо противоположное его тезису, а именно: знак — это не окно в предметный мир, а глухая и труднопреодолимая перегородка между субъектом и предметным полем его деятельности; вместо предметов субъект видит значения.

Чтобы верно понять Выготского, нужно обратиться к его концепции знака в целом. На наш взгляд, ключевым моментом в этой концепции являются соображения о *мнемической* функции знака. Именно тот факт, что человек всю свою жизнь занимается изготовлением и добыванием овнешненных, материальных „репрезентантов“ актуально отсутствующих реальностей предметного мира (ср. примеры самого Выготского: вестники с их жезлами у первобытных народов; испытуемые в его известных экспериментальных исследованиях запоминания; дети, обращающиеся ко взрослым за именами вещей), — именно этот факт и обуславливает, по мысли Выготского, специфику собственно человеческого отношения к знаку. С помощью знака человек постоянно напоминает себе о предметном мире.

В чем функция этого напоминания? Быть может, редукционистские интерпретации теоретической позиции Выготского относительно роли знака в человеческой деятельности как раз и вызваны тем, что он не формулирует ответа на этот вопрос.

2. Отличительной особенностью человека как субъекта деятельности является способность *отсроченного* потребления. Собственно говоря, вся человеческая деятельность, с ее разделением труда и развитой кооперацией, строится на способности человека откладывать на будущее удовлетворение своих актуальных потребностей, иначе говоря — *ждать* момента, когда (если воспользоваться формулой А.Н.Леонтьева) потребность встретит свой предмет. Это как раз и есть свойство человеческого поведения, которое отличает его от поведения животных.

3. В многочисленных экспериментах В.Мишеля" изучалась способность детей сознательно воздерживаться от немедленного удовлетворения актуальной потребности в пище. Голодному ребенку предлагались два пищевых стимула, один из которых относился к числу любимых, другой — нелюбимых. Последний он мог съесть сразу, но лишался при этом права на первый; чтобы получить первый, он должен был ждать 15 минут. При актуальном предъявлении обоих стимулов испытуемые обнаруживали ярко выраженную тенденцию к немедленному удовлетворению своей по-

требности с помощью нелюбимого вида пищи. Резкое увеличение времени ожидания наблюдалось при замене стимулов их знаковыми репрезентациями — фотографиями либо рисунками, а также при соответствующем ин- структировании испытуемых, когда их воображение мобилизовалось на мысленное превращение стимула в картинку, т.е. в знак.

4. Таким образом, знаковая репрезентация функционирует, по выра- жению Мишеля, как „дистрактор” (отвлечатель). Точнее, она *отвлекает, напоминая*: знак напоминает о предмете потребности для того, чтобы от-влечь от самой потребности, то есть производит отщепление предметной данности от ее витального значения. Можно предположить, что в этом и со- стоит уникальная функция человеческого (очеловеченного) знака, благода- ря которой он приобретает способность сосредоточивать сознание на пред- метном мире. На основании такого представления о механизме действия знака могут быть построены гипотетические модели филогенеза человече- ской деятельности и ее различных видов.

Е.Д. Хомская

ИДЕИ СИСТЕМНОСТИ В ТРУДАХ Л.С. ВЫГОТСКОГО И А.Р. ЛУРИЯ

1. Теоретические концепции Л.С. Выготского и А.Р. Лурия объединя- ют общие методологические принципы. К числу важнейших из них принад- лежит принцип системного анализа психических явлений, изучения психи- ческих функций и сознания в целом как системных образований. Рассмотр- ение идей системности, выдвинутых в трудах Выготского и Лурия, может дать ценный материал для развития и конкретизации общих представле- ний о системном подходе, развиваемых в советской психологии (Б.Ф. Ло- мов, 1975).

2. Принцип системного анализа психических явлений в трудах Выгот- ского и Лурия претворен в ряде теоретических положений, важнейшими из которых являются следующие.

а) Положения о системном строении высших психических функций, системном характере их развития и распада. Эти положения исходят из по- нимания высших психических функций как целостных, системных образо- ваний, качественно отличных от составляющих их компонентов и не своди- мых к ним. В качестве системных образований высшие психические функ- ции могут рассматриваться, в свою очередь, как единицы психического целого, которым присущи свойства этого целого.

Системное строение высших психических функций проступает прежде всего в их сложном многозвенном составе, в пластичном, вариативном

объединении компонентов и подчинении их инвариантной цели, достижение которой в различных условиях осуществляется различными психологическими средствами.

Системные закономерности развития высших психических функций состоят в детерминированном социальными факторами формировании этих функций как опосредствованных образований, в их становлении первоначально как интерпсихических, а затем как интрапсихических процессов, в постепенном изменении межфункциональных связей и отношений.

Системные закономерности распада высших психических функций — в результате локальных поражений головного мозга — состоят в появлении „первичных“ дефектов и их системных следствий, т.е. в возникновении единого нейропсихологического синдрома, в основе которого лежит нарушение определенного фактора. Системный характер распада высших психических функций проявляется и в различных типах их нарушений на разных этапах онтогенеза, что отражает системный характер взаимного влияния психических процессов, факт системной перестройки психических функций в онтогенезе. У детей с аномалиями мозга на ранних этапах онтогенеза, когда основное влияние психических процессов направлено „снизу вверх“ (т.е. когда относительно простые и первичные психические процессы являются базисом для развития сложных), поражения мозга ведут к недоразвитию соответствующих высших психических функций, на поздних стадиях онтогенеза системный эффект поражений мозга направлен „сверху вниз“, в виде вторичного изменения соответствующих элементарных психических процессов.

Эти положения о системном характере развития и распада высших психических функций составляют методологическую основу советской детской психологии и нейропсихологии.

б) *Положения о системной организации работы мозга как естественно-материалистической основы (субстрата) высших психических функций.* Разрабатывая проблему „мозг и психика“, Выготский и Лурия развивают естественнонаучные традиции отечественной науки, восходящие к И.М.Сеченову и И.П.Павлову. В их трудах дается принципиально новое решение проблемы локализации высших психических функций человека, по сравнению с узким локализационизмом и представлениями об эквипотенциальности мозга.

Идея Выготского о „функциональных органах“, или „функциональных новообразованиях“, создающихся в мозгу человека под влиянием условий общественной жизни, означала попытку соотнесения системных психических и системных физиологических образований, в соответствии с представлениями физиологической науки 20—30-х годов. Принципиально важным в этой идее является отказ Выготского уже в этот период от объяснения сложных, социально детерминированных функций с позиции теории классических условных рефлексов.

Позже, развивая идею „функциональных органов”, Лурия разработал теорию системной динамической локализации высших психических функций человека, опирающуюся на огромный фактический материал, который был получен при исследовании больных с локальными поражениями мозга. Согласно данной теории, морфофизиологической основой каждой высшей психической функции является сложная функциональная система, состоящая из многих афферентных и эфферентных звеньев, которые „размещены” в различных отделах коры больших полушарий и подкорковых структур. Таким образом, в реализации каждой психической функции принимает участие весь мозг в целом, однако различные его отделы выполняют различную, дифференцированную роль.

Теория системной динамической локализации высших психических функций человека, основанная, с одной стороны, на физиологической концепции функциональных систем П.К.Анохина и, с другой, на психологической концепции системной организации высших психических функций Выготского и Лурия, составляет теоретическую базу нейропсихологии.

В развитие идеи Выготского о мозговых механизмах психических процессов Лурия выдвигает идею о необходимости создания „психологически ориентированной физиологии”, которая должна быть физиологией сложных, системных процессов, поскольку высшие психические функции, как системные образования, могут найти физиологическое объяснение лишь в системной деятельности мозга.

в) *Положения о системном и смысловом строении сознания.* Выготский и Лурия считали, что сознание должно стать объектом научного психологического исследования. Детерминистский социально-исторический подход они распространяли не только на высшие психические функции, но и на сознание в целом, что сохраняет свою актуальность и в наши дни.

Системное строение сознания, по Выготскому и Лурия, означает, что сознание не есть простая совокупность психических процессов, но есть системная организация различных психических функций, как элементарных, так и высших, не сводимая к их сумме.

Важное значение они придавали проблеме развития сознания и роли слова (языка) в его формировании. Сознание — не просто динамическое целое, система, но система, находящаяся в постоянном развитии. Развитие сознания состоит в изменении соотношения между различными психическими функциями и различными видами деятельности и в интеграции функций. По мере формирования сознания создаются новые интегративные системы, объединяющие высшие психические функции. Центральную роль в построении высших психических функций и сознания в целом играет слово, речь, речевое мышление. Речь является фактором, регулирующим деятельность сознания в целом, определяющим системное строение сознания. Слово как единица сознания представляет собой систему связей, образующих значение и изменяющихся в ходе онтогенеза. Ткань сознания постро-

ена из значений, благодаря которым индивидуальное сознание „сотрудничает“ с общественным.

Смысловое строение сознания, или система смысловых связей сознания, складывается из индивидуальных значений слов, из субъективных аспектов значения. Смысловое строение сознания включает не только интеллектуальные, но и мотивационные и регуляторные компоненты, так как слово выполняет не только функцию отражения действительности, но и функцию побуждения к деятельности и функцию регуляции поведения.

Концепция системного и смыслового строения сознания получила свое развитие, как известно, в работах А.Н.Леонтьева и ряда других авторов.

3. Рассмотрение высших психических функций и сознания в целом как системных образований Выготский и Лурия противопоставляли антисистемному, атомарному подходу, различного рода упрощенным объяснениям качественного своеобразия психического, попыткам сведения сложного к простому. Они настойчиво подчеркивали необходимость учитывать качественную специфичность различных форм сознательной психической деятельности и являлись активными противниками редукционизма всех мастей — в виде бихевиоризма, реактологии, рефлексологии, механистической физиологии, математической фразеологии и т.д. Эти предостережения как нельзя более актуальны и в наши дни.

Идеи системности Выготского и Лурия имеют огромную эвристическую ценность, так как представляют собой конкретное претворение в психологии диалектико-материалистической методологии научного познания.

А.М. Шахнарович

ИССЛЕДОВАНИЯ СИНТАКСИСА ДЕТСКОЙ РЕЧИ И ИДЕЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО О СЕМАНТИЧЕСКОМ СИНТАКСИРОВАНИИ

Исследования детской речи последнего десятилетия все в большей степени ориентируются не на частные грамматические явления, а на общие категории, ведущее место среди которых занимают категории семантико-синтаксические. Последнее обстоятельство связано с тенденциями, характерными для современной лингвистики: исследование языковых значений, обращение к семантике синтаксиса и т.п. Однако сами по себе эти тенденции не смогли бы повлиять определяющим образом на исследования речевого развития, если бы у этих исследований не было прочной методологической базы, на которой строится система представлений о развитии рече-

вой деятельности. Эта база была заложена работами Л.С. Выготского, посвященными онтогенезу мыслеречедеятельности. Идеи Выготского не только в известной мере опередили лингвистические представления, но и оказались чрезвычайно продуктивными для последующих психолингвистических исследований развития речи.

Концепция Выготского о развитии речи как специфической деятельности, опосредствованной знаками языка („психологическими орудиями“, как он называл эти знаки), позволяет представить семантику в качестве ведущего уровня развития речевой деятельности. Представление о развитии речи как о процессе овладения значениями знаков языка и знаковыми операциями позволяет поставить вопрос не только о путях и способах овладения системой средств, но и о способах репрезентации в языковых формах тех знаний, которые появляются в процессе общепсихического развития. Как следует из концепции Выготского, центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с тем, чтобы выразить эти знания в языковых (конвенциональных) формах, является обобщение.

Путь формирования и развития обобщений Выготский показал в своей классической работе „Мышление и речь“. Верность намеченного им пути подтверждена психолингвистическими исследованиями развития разных уровней системы языка в детской речи.

Наиболее характерным для развития обобщений, по Выготскому, является то, что их содержание первоначально представлено в виде практических действий и только по мере развития свертывается, интериоризируется, становясь принадлежностью системы высших психических функций. Относительно развития понятий Выготский показал механизм развития, который применительно к речи подтвержден современными семиологическими исследованиями языка: развитие идет от того, что еще не язык, через функциональное употребление к собственно языковым формам.

Если ведущим уровнем развития речевой деятельности является семантика, то наиболее полным способом выражения значений являются синтаксические формы.

Выготский был едва ли не первым, кто заговорил о семантическом характере синтаксических конструкций. Он выделил семантическое (смысловое) синтаксирование и фазическое синтаксирование, и это было чрезвычайно важно для анализа этапов перехода от речевой интенции к развернутому высказыванию, а также для анализа становления синтаксиса в детской речи.

В качестве центральной категории при анализе развития синтаксиса детской речи в современных психолингвистических исследованиях рассматривается категория психологической предикативности — соотнесение содержания будущего высказывания с действительностью. Эта категория соотно-

сима с целым рядом категорий синтаксиса, выделяемых в новейших синтаксических теориях (теории пропозиций, теории актуального членения и др.). Между тем именно семантическое и фазическое синтаксирование, выделенное Выготским, имеет наибольшую объяснительную силу при анализе детского синтаксиса.

Развитие синтаксиса представляет собой путь от однословного предложения через соединение двух компонентов к многокомпонентному целому. Определяет этот путь, с одной стороны, развитие практической деятельности, а с другой — развитие умений планирования речевых действий, овладение фазическим синтаксированием. Развитие смыслового синтаксирования, по мнению Выготского, идет от предложения к имени, а фазического — от слова к предложению. Именно это положение подтверждено и развито психолингвистическими исследованиями, показавшими путь развития предикативности: от непосредственной связи слова-предложения с ситуацией употребления к условному обозначению синтаксическими формами тех или иных компонентов ситуации. По мере развития между действительной (реальной) ситуацией и отражающим эту ситуацию высказыванием формируется некий промежуточный этап — этап членения ситуации для специфических целей — для последующего обозначения средствами языка. Выделение и исследование этого этапа составляет актуальную задачу психолингвистики развития, однако это исследование невозможно без обращения к идеям семантического синтаксирования Выготского.

А.Г. Шмелев, В.И. Похилько

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ДИНАМИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ

1. В книге „Мышление и речь“ Л.С.Выготский обосновал необходимость обращения психологов, исследующих мышление, к так называемому семическому анализу.

Семический анализ — это анализ речемыслительной деятельности человека в особых единицах — в единицах значений. С помощью значений чувственно-конкретные представления человека реорганизуются (обобщаются, абстрагируются) в соответствии с культурно-историческими нормами общественной практики. Значение, по Выготскому, — принципиально системная единица и раскрывается для индивида лишь в системных связях с другими значениями. Реорганизация чувственного опыта на основе усваиваемых систем значений осуществляется в онтогенезе путем присвоения ребенком общественной функции использования знаков. Овладение знаком как особым стимулом-средством, позволяющим управлять поведением

и психическими функциями, — это фундаментальный тезис выдвинутой Выготским теории развития высших психических функций.

2. Существовавшие во времена Выготского средства описания и анализа структуры экспериментальных данных не позволяли приступить к эмпирическому изучению системности знаков и соответствующих им значений. Поле внимания экспериментатора вынужденно ограничивалось процессами усвоения и формирования отдельных значений (понятий), вне специальной фиксации тех глобальных структурных преобразований, которым при этом подвергаются отношения между единицами чувственного опыта, преобразований, затрагивающих саму психологическую природу семантической системности опыта. Лишь в самое последнее время в советской психологии появились теоретические выступления, знаменующие воскресший интерес к проблеме глобальной организации и онтологической природы субъективных систем значений: А.Н.Леонтьев (1979) говорил о существовании „особого, пятого квазиизмерения Образа Мира — семантического“, В.П.Зинченко и М.К.Мамардашвили (1977) отмечали существование „квазипредметного измерения бытия“, состоящего из „экстрацеребральных вещественных символизации деятельности“. В то же время экспериментальная методология семантических пространств разрабатывалась за рубежом на базе чуждых психологической школе Выготского необихевиористских (Ч.Осгуд, 1957) и неоассоцианистских (Дж.Диз, 1962) теорий значения. В экспериментальной и психодиагностической практике советских психологов популярная методика „семантического дифференциала“ часто применяется без всякого критического отношения к теоретическому статусу получаемых данных. Только в диссертации В.Ф.Петренко (1978) впервые дано экспериментальное разведение различных уровней в репрезентации семантических пространств — базисной (архаической) синестетико-эмоциональной репрезентации и усваиваемой в культуре предметно-категориальной репрезентации, опирающейся на системность языковых значений — и выдвинут важнейший тезис: глубинное содержательное родство этих репрезентаций, вытекающее из их генетической преемственности.

3. Можно ли говорить о том, что системы значений в самом деле существуют в сознании субъекта как особые пространствоподобные структуры или здесь мы имеем дело лишь с удобным, компактным и наглядным, способом описания структуры многомерных данных?

Работы последователей Ч.Осгуда (Х.Триандис, Й.Куусинен и др.), работы В.Ф.Петренко (1978), Е.Ю.Артемьевой (1977), А.Г.Шмелева (1978) приводят к компромиссному ответу, дифференцирующему коннотативные и денотативные семантические системы: первые организованы пространствоподобным способом (аффективные компоненты значений задают оси, или градиенты, соответствующие ортогональным континуумам эмоциональных состояний субъекта), вторые, предметно отнесенные, строятся в локально топологизированные структуры — в таксономические

или категориальные деревья. Но и внутри отдельных денотативных областей могут устанавливаться некоторые квазиметрические отношения. Об этом говорит градуальность в семантической генерализации условных вегетативных реакций (Г.Рагран, 1939; А.Р.Лурия, О.С.Виноградова, 1971). Деятельностное представление о значении как о когнитивной единице, симультанно фиксирующей полезный тройственный морфизм условий, целей и способов деятельности, развито в диссертации А.Г.Шмелева (1979). Это представление позволяет осмыслить пространственность систем значений как результат оперативной пространственной развертки информации, хранимой в долговременной семантической памяти, в ходе ее извлечения. Модусом программы извлечения является категориальная установка (КУ). КУ на коннотат обуславливает квазипространственную развертку систем значений, КУ на денотат — дискретно-сетевую репрезентацию семантической информации.

4. Коннотаты (единицы натурального опыта) могут подчиняться денотатам (в общем случае — единицам культурно приобретаемого опыта) на базе доминирующей категориальной установки на денотат. Возможно, именно в построении „денотативных лабиринтов" („алгоритмов поиска слова", по А.А.Леонтьеву) в локальных областях исходного глобального сенсорно-эмоционального пространства и состоит „знаковая инвентаризация опыта", по Выготскому. Важно, что в ходе этого процесса глобальное коннотативное пространство не исчезает, но продолжает существовать, иногда неявно, выполняя в мышлении важные эвристические функции. При этом с денотатами, погруженными в коннотативное пространство, субъект может оперировать как с коннотатами. На этом, по нашему мнению, основывается механизм метафорического переноса, активизируемый в особых состояниях сознания (сновидения, творческие озарения и т.п.). Новые содержания открываются сознанию произвольно, человек переживает себя как бы „свидетелем", „путником" в пространстве, существующем помимо его произвольного воображения, как бы вне его („экстрацеребрально" — в терминологии В.П.Зинченко).

5. С целью проверки гипотезы о пространственности семантических систем нами разработана методика мнемической семантической поляризации. 90 существительных с прилагательными (типа „изящная кисть") предъявляются на карточках в трех кучках. В левой кучке больше существительных, обозначающих инструменты, и прилагательных, задающих негативную эмоциональную оценку; в правой — больше существительных, обозначающих профессии, и прилагательных с положительным коннотатом; в средней кучке слова поляризованных денотативных и коннотативных классов представлены поровну. Результаты показали, что при воспроизведении классификации в тестовой серии испытуемые опираются не на узнавание конкретных слов, но на отраженные ими общие принципы пространственной поляризации материала: наблюдался значимый (по крите-

рию хи-квадрат) процент спровоцированных ошибок и по коннотату (положительные стимулы из средней кучки дрейфовали в правую, а негативные — в левую), и по денотату (профессии — в правую, инструменты — в левую). Обнаружены резкие различия в ориентации субъекта на коннотат или денотат. Результаты показали перспективность применения новой методики для исследования остро поставленных Выготским проблем онтогенеза систем значений.

Ю.А. Шрейдер

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ЯВЛЕНИЙ СОЗНАНИЯ

1. Одна из форм существования знания — его выражение в знаковой системе, в форме текста, описывающего исследуемый объект. Однако когда объектом познания служит некоторое явление сознания, то выразить его в знаках означает деформировать само явление. Речь идет не о приближенности описания (обычном эффекте естественных наук), но о порождении самим текстом новых, ранее не имевших место феноменов сознания, существенно интерферирующих с непосредственно описываемыми.

Литература как способ описания явлений сознания создает целый мир, взаимодействующий с сознанием реальных людей. Свойство текстов создавать или изменять описываемую ими реальность называется в семиотике перформативностью. Обычно такие тексты явно или неявно содержат повелительное наклонение. Тексты художественной литературы реализуют повелительную или разрешительную модальность за счет того, что они фиксируют определенные нормативы культуры и, тем самым, придают им новый статус (бытие как текст, как литературный образец).

2. Нормативы задаются в художественной литературе через описание проявлений личности в так называемом нормативном пространстве. Это описание может быть выполнено разными средствами, в разных знаковых системах. Выбор системы описания определяет, в конечном счете, способ „прочтения” описанного и его функционирование в культуре. Как писал Л.С. Выготский, „подобно тому, как применение того или иного орудия диктует весь строй трудовой операции, подобно этому характер употребляемого знака является тем основным моментом, в зависимости от которого конструируется весь остальной процесс” [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 160]. В нашем случае характер обозначения ситуации „личность—пространство нормативов” определяет некоторый тип художественной литературы и ее возможности описания тех или иных проявлений сознания.

3. Литература может описывать сознание как бы просвечивая его, вынося в текст его содержание. Но чтобы литературный текст выражал именно сознание, а не его „начинку“, можно использовать два альтернативных пути. Первый состоит в углубленном описании рефлексии как многократного осознания содержания своего и чужих сознаний. В акте рефлексии реализуется отличие личностного сознания от целеустремленного машинного „интеллекта“.

Однако рефлексивность человеческого сознания отнюдь не обязательно описывать путем непосредственного выражения в тексте многократных рефлексивных отражений. Второй возможный путь связан с отказом от задачи просвечивания сознания, с описанием лишь специфически человеческих проявлений сознания в окружающем пространстве культурных нормативов. Первый путь связан с поиском наиболее глубоко проникающих методов просвечивания сознания, позволяющих увидеть в его содержимом не только первый слой — непосредственное отражение культурных ситуаций, но и многократные отражения отражений'— осознания не только других сознаний, но и их осознания своего и т. д.

Образцом выражения подобных многократных рефлексий служит проза Достоевского. Однако и у Достоевского можно найти ситуацию закрытого от читателей сознания (Петр Ставрогин). О глубинной рефлексии, присущей этому герою, читатель может догадываться, реконструируя его внутреннее отношение к возникающим в романе ситуациям. П.В. Палиевский подчеркивает, что для читателя полностью закрыто сознание Иешуа Га-Ноцри, одного из самых ярких героев романа Булгакова. Второй путь описания сознания характерен для прозы Пушкина, и в первую очередь „Повестей Белкина“. Анализ текстов показывает, что герои действуют в четко заданном контекстом (а порой непосредственной ссылкой на литературный образец) нормативном пространстве. (Ср: „Марья Гавриловна была воспитана на французских романах и, следственно, была влюблена“.)

4. Однако способность следовать образцу есть лишь низшее, хотя и важное, проявление сознания. Литературный текст, который описывал бы только следование уже известным в культуре образцам, не вводил бы никаких образцов и, тем самым, не был бы перформативным текстом. Человеческое проявляется не только в следовании, но и, прежде всего, в выборе образцов-нормативов. Способность сознательно и, тем самым, свободно выбрать или отвергнуть предлагаемый культурно-бытовой ситуацией образец есть чисто человеческая способность. Разумеется, такой выбор предполагает развитую рефлексия, и последняя может быть косвенно показана через описание ситуаций выбора. Именно на таком приеме строится проза Пушкина, и этим она резко выделяется из окружающего литературного контекста, идущего всецело по пути просвечивания сознания.

Характерно, что герои Пушкина не рефлектируют о необходимости или о смысле заданных для них нормативов. Нормативное пространство

оказывается для них исходной данностью. (Ср. рефлексию Толстого и его героев об условности и необязательности культурных нормативов и, в частности, условности искусства.) Петруша Гринев не отвергает офицерской присяги как данности, не протестует против ограничений служебного долга. Он просто выбирает исполнение другого долга: перед близким человеком. Этим он совершает значительный личностный выбор.

Описание подобных выборов выражает сложность и рефлексивность явлений сознания не менее, чем прямое высвечивание многократной рефлексии. Факт такого выбора подразумевает способность героя к сложной рефлексии, которая, может быть, в известной мере реконструирована читателем. Для прямолинейно целеустремленного героя-действителя проблема выбора практически не стоит. Сам экзистенциальный выбор, будучи выражен в литературном тексте, становится культурным образцом, а текст, следственно, приобретает перформативность.

5. Своим методом выражения сознания через описание проявления героев в нормативном пространстве проза Пушкина резко отличается от непосредственно предшествующей, современной и воследовавшей сразу за ней литературой. Только столетие спустя в русской литературе стал систематически использоваться второй путь выражения проявлений сознания. В романе „Мастер и Маргарита” таким способом показан не только Иешуа, задающий своими выборами в жестком нормативном пространстве совершенно новые образцы поведения. Как подметил Палиевский, роман написан *для* Ивана Бездомного: он единственный духовно развивающийся герой. И тут любопытно, что примитивное состояние этого героя дается через рефлексию, но затем его сознание становится закрытым от читателя (кроме содержания его ежегодного сна-бреда), а личность может быть угадана через выборы в нормативном пространстве.

Б.Д. Эльконин

ОБ ОПОСРЕДСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА СООБРАЖЕНИЕ

1. Хаотичность, неорганизованность процесса решения задач на соображение, движение его за свойствами наличной ситуации свидетельствуют о его произвольности. Произвольность же процесса решения задач свидетельствует о его непосредственности — решающий не владеет средствами организации своего решения. Непосредственность решения задачи провоцируется самой ее формой — таким характером связанности, соотнесенности данных и требований, которые создают видимость очевидности некоего пути решения.

2. Понимание соотнесенности данных и требований как единицы анализа процесса решения задачи, предложенное С.Л. Рубинштейном, служило способом интерпретации развертывающегося перед экспериментатором процесса решения задачи. Однако при такой постановке эксперимента остается неизвестным то, в какой форме эта соотнесенность строится самим испытуемым и строится ли она вообще.

Методика Выготского предполагает другой способ экспериментирования. То, что выделено в анализе как опосредствующий процесс, должно быть *построено* экспериментально в этой своей функции. В отношении к нашей проблеме это означает, что должна быть построена та ситуативная форма, в которой соотнесенность данных и требований может быть объективирована в значении плана решения задачи.

3. Наше исследование и имело целью объективацию, оформление взаимоперехода данных и требований задачи на соображение в виде предмета действия, который бы опосредствовал само решение. Это достигалось с помощью такой переформулировки задачи, в которой требуемые действия и конфликт в их построении изображались не как движение к результату, а, наоборот, как изменение, перестройка исходной ситуации задачи. И тогда сами возможности перестройки исходной ситуации выступали как изображение построения требуемого действия. Возможности (план) требуемого действия строились „на языке” исходной ситуации — исходная ситуация становилась *иносказанием* требуемого действия и конфликта в нем. В этой символической форме и объективировался взаимопереход данных и требований. Строя эту форму, испытуемый овладевал процессом решения задачи.

4. Вместе с тем существуют задачи, где данные не оформлены как пространственный объект. На таких задачах описанный способ опосредствования трудно реализовать, так как не дан тот материал, в котором оформляется и выражается требуемый результат. Очевидно, приложение нашей гипотезы к решению таких задач возможно в том случае, когда объективация взаимоперехода данных и требований является одновременно и построением самой исходной ситуации действия.

Одной из таких задач является задача, в которой требуется из шести спичек построить четыре равных равносторонних треугольника. Для ее решения характерно то, что испытуемые, действуя в плоскости, не выделяют самую плоскость как носитель ориентиров, исходный объект действия. Мы предположили, что взаимопереход данных и требований в этой задаче может быть объективирован тогда, когда конфликт, возможности действия будут оформлены через движение треугольников. Именно движение треугольников должно было оформлять и выражать взаимопереход требуемых действий и исходной ситуации (формы пространства) и в этом значении опосредствовать построение результата.

В эксперименте, реализующем это предложение, испытуемые работали попарно. Один из партнеров действовал шестью спичками (или карандашами) и должен был получить четыре равных равносторонних треугольника, а другой действовал треугольниками и должен был соединить их так, чтобы полученный результат можно было реализовать с помощью шести спичек. Кроме того, испытуемым говорилось, что расположение треугольников — образец для выкладывания спичек и что того, кто выкладывает треугольники, надо остановить тогда, когда у его партнера будут исчерпаны возможности выкладывания спичек. Довольно быстро испытуемые приходили к такой связи двух треугольников, при которой исчерпываются возможности действия спичками. Тогда экспериментатор на место вершины одного из треугольников клал маленький пластмассовый винтик и говорил, что движением этой „вершины" надо искать подходящую связь треугольников. После того как один из испытуемых пробовал двигать вершину относительно треугольника, а другой — треугольники друг относительно друга, экспериментатор ставил новые задачи: во-первых, изобразить то движение, которое не подходит для решения задачи, и, во-вторых, построить то движение, которое подходит.

5. В отношении принятия этих задач испытуемых можно разделить на четыре группы. Испытуемые первой группы не принимали задачи построения движения. Для них движение существовало лишь как совокупность ходов вершины треугольника. Движение было не обозначением пространства возможных расположений, а средством планомерного опробования разных расположений треугольников. Испытуемые второй группы противопоставляли разные формы траекторий движения вершины. Движению по кругу они противопоставляли, например, „квадратное" или „треугольное" движение. Форма траектории движения не было соотнесена с конструированием из треугольников требуемого результата. Такое изображение движения было не символом требуемого в задаче действия и конфликта в нем, а неким самостоятельным, не имеющим отношения к процессу решения задачи ответом на вопрос экспериментатора о том, какое движение не подходит. Эти испытуемые спонтанно переходили на выкладывание треугольников из спичек вне какого-либо движения. Вопрос же экспериментатора о том, какое движение отображается в том расположении треугольников, которое они в данный момент строят, был для них непонятен. Третья группа испытуемых строила обобщенное отображение движения вершины. Эти испытуемые, например, говорили, что не подходит движение вокруг треугольника, или даже движение в области вокруг треугольника, но в движениях треугольников друг относительно друга и в построении результата из спичек или треугольников эти испытуемые не могли перестроить такое движение. Обозначение движения вершины выступало как инструкция для движения треугольников — на треугольниках строилась *реализация* движения вершины, но не его изображение.

Во всех этих группах испытуемых не было найдено решение задачи „шесть спичек". В четвертой группе обобщенное изображение движения вершины не реализовывалось в движении треугольников, а строилось заново и перестраивалось. Движение как план действия само было тем предметом, который изображался треугольниками. В этом случае в действиях с треугольниками само движение было акцентировано, например, как „циркулярное", повторяющее несколько раз одну и ту же траекторию (по некоторой траектории треугольники передвигались несколько раз туда-обратно). В некоторых случаях движение треугольников акцентировалось, интонировалось в речи („рраз" „джжик"). В движениях *строил* образец действия, а не только реализовывался некий образец, полученный извне. Движение треугольников становилось не только обозначающимся через движение вершины, но и обозначающим самое это движение. Часто в этих случаях общение партнеров проходило как диалог. Изображение движения вершины одним из них интонировалось не как ответ экспериментатору и инструкция партнеру, а как полемическая реплика, обращенная к экспериментатору или партнеру. Испытуемые этой группы решили задачу.

6. В свое время Выготский подчеркивал двусторонность связи обозначаемого и обозначающего в „инструментальной операции". Мы рассматриваем приведенные материалы как подтверждение и развертывание этого положения. Эти материалы, как и материалы исследований других авторов, говорят о том, что принятие знака в качестве опосредствующего решение задачи протекает как взаимообращенность означаемого и обозначающего. Именно в этой взаимообращенности выражается новое значение, новый контекст действия.

Д.Б. Эльконин

Л.С. ВЫГОТСКИЙ СЕГОДНЯ

Историческая преемственность в психологии, так же как, впрочем, и во всякой другой науке, заключается в преемственности проблем и способов их решения. Поэтому и при анализе творчества Л.С. Выготского основной задачей является определение той проблемы, которая составляла содержание его научной жизни.

Какую же проблему решал Выготский? Представляется, что такой проблемой была проблема *сознания*, но не в ее общей философской и методологической постановке, а в ее конкретном психологическом содержании. Выготский прекрасно знал философские марксистские определения сознания, но он не мог ими ограничиваться. Он хотел придти к ним изнутри самой психологии.

Начальный пункт исследования относится еще к 1925 г. к самому началу психологических исследований. Он сформулирован в названии опубликованной Выготским статьи — „Сознание как проблема поведения". В статье дается решение проблемы путем представления о сознании как „рефлексе рефлексов", т.е. на языке современной Выготскому психологии. И хотя сама постановка проблемы находилась в противоречии с основной объяснительной схемой поведения „стимул — реакция", ее решение дается на языке этой схемы.

В конце длинного и трудного пути исследования Выготский, заканчивая последнюю главу своей книги „Мышление и речь", писал: „Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления, — к проблеме сознания...". И далее: „Если «язык так же древен, как сознание», если «язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, и для меня самого, сознание»... то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу показывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двоих. Оно и есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле вод. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания" [Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 383-384].

Вся история исследования, которое вел Выготский, может с полным правом быть названа историей микроскопического, собственно психологического исследования генезиса, структуры и функции сознания. И свое представление о микроскопической структуре сознания Выготский называл учением о смысловом и системном его строении. Вместе с тем он считал, что проблема сознания не решена, а только поставлена, что сделанное им лишь веха на пути к еще более глубокому проникновению в эту проблему.

Перед нами — начальный и конечный пункты исследования: от представления о сознании как „рефлексе рефлексов" до учения о системном и смысловом строении сознания, в котором определяющее значение имеет, конечно же, его смысловое строение. Но это только начальный и конечный пункты, и какой путь проделан, сказать по этим точкам невозможно. Прямой линией эти две точки не сможет соединить ни один логик, ни один математик. Прослеживание этого пути важно не только для историка, но и для всякого, кто хочет понять суть теоретической концепции Выгот-

ского и выделить то новое, что он внес в науку. Проследивание этого пути и сопереживание ему дает разъяснения некоторым вопросам, которые сам Выготский недостаточно осветил. Важно оно еще и потому, что в ходе развития своих идей и экспериментальных исследований Выготский сделал ряд открытий, которые прямо не входят в его теорию сознания.

Научная биография Выготского еще не написана, и это дело трудное и может быть выполнено усилиями целого коллектива. Я остановлюсь только на тех сторонах его биографии, которые представляются важными для разбираемой темы.

Первый большой цикл теоретических и экспериментальных исследований Выготского и его сотрудников был посвящен выяснению специфических особенностей человеческой психики и направлен против биологизаторских тенденций в ее понимании, господствовавших в зарубежной психологии.

Ошибочность традиционных взглядов на природу психического Выготский видел „в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их, как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче — в неправильном принципиально понимании природы изучаемых явлений" [Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960, с. 14] . Задачей этого первого цикла работ и была экспериментальная критика этих воззрений, доказательство историчности возникновения и социальной природы человеческой психики.

Итоги были подведены Выготским в оставшейся неопубликованной рукописи „Орудие и знак". Интересно отметить, что в этой рукописи он описывает проведенные с детьми опыты по так называемому практическому интеллекту, направленные на доказательство принципиального различия в решении элементарных орудийных задач детьми и высшими животными, в отличие от исследователей, считавших интеллект ребенка аналогичным интеллекту высших животных и даже называвших ранние периоды развития ребенка „шимпанзеподобным возрастом" (ср. концепцию К. Бюлера). Это принципиальное различие сводится, по Выготскому, к двум основным моментам: 1) в процесс решения уже очень рано включается слово: „Слово, направленное на разрешение проблемы, относится не только к объектам, принадлежащим внешнему миру, но также и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным обратиться на самого себя, как бы со стороны рассмотреть себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим орудием путем предварительной организации и планирования своих собственных действий и поведения"; 2) „ребенок вступает в отношение с ситуацией не непосредственно, а через другое лицо " [„Орудие и знак", с. 26, 36] .

В этой рукописи Выготский формулирует очень важный вывод: „Даже функции, обычно рассматриваемые как самые элементарные, подчиняются у ребенка иным законам, чем на филогенетически более ранних ступенях развития, и обнаруживают ту же опосредствованную психологическую структуру, которая была описана при исследовании сложных актов употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психологических процессов, участвующих в описанном нами поведении ребенка, убеждает нас в этом и показывает, что наше прежнее понимание структуры «элементарных» процессов в поведении ребенка *требует полного пересмотра*” (курсив мой. —Д.Э.) [там же, с. 52] . Это принципиальное положение, высказанное Выготским в самом начале работ, имеет большое значение еще и потому, что некоторые критики, не вдумываясь в дух его исследований, обвиняли его в противопоставлении натуральных и высших психических функций, дуализме в детерминации их развития.

Анализ работ этого периода был проделан Выготским в книге „История развития высших психических функций”. Выготский не случайно избрал для нее в качестве эпиграфа слова Ф.Энгельса: „Вечные законы природы все более и более превращаются в исторические законы”. Эта мысль и является „скелетом” организации всех исследований Выготского этого периода.

Прежде всего, Выготский конструирует новый метод исследования, я бы сказал — новую его стратегию, так как метод остается экспериментальным. Он сам назвал его экспериментально-генетическим. Указывая на то, что ни один психологический процесс не может быть исследован тогда, когда он уже сложился и весь путь его происхождения уже снят в нем как в продукте, Выготский считает необходимым перейти к исследованию самого механизма становления этих процессов, понять путь их возникновения и развития. Это положение о необходимости исследовать психологические процессы не в готовом виде, как предметы, а генетически, как процессы, звучит актуально и в наше время.

Экспериментально-генетический метод есть способ искусственного — в специально созданных условиях — восстановления генезиса и развития исследуемого процесса, есть метод исследования того *нового*, что возникает в психике человека. Выготский неоднократно подчеркивал, что данный метод может дать только схемы процесса и что нужна еще дополнительная работа по выяснению того, что в реальной жизни заменяет эти схемы или соответствует им.

Конечно, применение метода требует четко формулируемой гипотезы — предварительного гипотетического представления о происхождении и развитии процесса. Суть гипотезы Выготского заключалась в том, что все высшие психические процессы есть процессы, опосредствованные особыми знаками, возникшими в ходе исторического развития. Принципиальное отличие этих знаков от орудий, изготовляемых человеком для покорения природы, заключается в том, что орудие направлено человеком вовне,

в то время как знак направлен им на самого себя, на организацию собственной психической деятельности. „Каждой определенной ступени в овладении силами природы, - писал Выготский, — необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психологических процессов власти человека. ...Человек вводит искусственные стимулы, сигнализирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу" [„Развитие высших психических функций", с. 113] . Большая часть исследований этого периода и была посвящена изучению опосредствований различного рода и в различных процессах.

Выготский не перестает подчеркивать, что процесс опосредствования является социальным процессом.

Во-первых, по поводу самих знаков он замечает: „для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». А так как знаки являются внешними, то и они являются прежде всего социальными". На этих же страницах он формулирует общий закон формирования высших психических функций: „всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая" [там же, с. 197] .

Во-вторых, Выготский четко определяет свою позицию в исследовании процесса опосредствования. (Это необходимо подчеркнуть, поскольку Выготского часто обвиняли в том, что в своей теории интериоризации он повторяет некоторые положения французской социологической школы и связанных с нею психологов.) „Прежде, — писал он, — из индивидуально-го поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовались индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучалось, как меняется реакция личности в обстановке коллектива". И далее: „Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т.д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено в диаметрально противоположном виде. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей (а также детей и взрослых, добавил бы я. —Д.Э.), затем становятся психическими функциями личности" [там же, с. 199] . На это положение следует обратить особое внимание, так как в нем заложены основы новой, не классической психологии. Для классической психологии, включая самые передовые ее направления, все психические процессы уже заданы и социальные отношения выступают лишь как факторы психического развития. Для Выготского психические функции даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. Это положение представляется принципиально важным — в нем содержится новый, не классический подход к сознанию.

Во всех этих исследованиях было немало внутренних противоречий. Укажем только на два из них.

Первое — это представление о двух группах явлений, которые входят в понятие высших психических функций. „Это, во-первых, — писал Выготский, — процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не ограниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка" [там же, с. 37] . Противоречие это нашло разрешение в проблеме обучения и развития, которая разрабатывалась Выготским на следующем этапе исследований.

Второе противоречие — это представление о знаке без его отношения к обозначаемому, т.е. без значения. Влияние такого знака на поведение представляется какой-то мистикой. Хотя, например, при анализе процесса овладения ребенком собственным жестом Выготский указывает, что жест должен быть наполнен значением. Но в целом в его ранних работах проблема знака и значения еще не была поставлена во всей своей полноте. Видимо, когда оформлялись эти работы, экспериментально исследование по искусственному формированию понятий еще не было завершено. Разрешение этого противоречия было намечено в книге „Педология подростка" и завершено только при написании книги „Мышление и речь".

И все же весь пафос экспериментального исследования образования понятий (в котором в качестве знака использовался бессмысленный набор звуков) заключается в следующем: в нем показано, что знак становится знаком только тогда, когда он насыщается значением. Именно поэтому можно считать эти работы поворотным пунктом на пути к решению основной проблемы. Только через знак, имеющий значение, возможны социальные формы взаимодействия, которые лежат в основе самого возникновения сознания.

Логическим следствием этих работ были исследования житейских и научных понятий. Сравнительный анализ их формирования выводил всю проблему развития значений слов (обобщений) в совершенно новую плоскость — в плоскость анализа системы значений и их жизни в этой системе. В ходе именно этих исследований произошло коренное изменение в понимании самого значения слова. Теперь оно рассматривается не как лексическое (словарное) значение, а в соответствии с этим и сознание рассматривается не просто как набор слов, как словарь, которым владеет человек. Значение слова определяется его связями с другими значениями, и система научных понятий есть только одна, хотя, может быть, и самая важная система. Как это ни странно, но такое новое понимание значения слова содержит в себе отрицание устойчивых значений.

Одновременно с этим исследованием предпринимается экспериментальное исследование письменной речи и процесса овладения грамматикой. Процесс порождения письменного высказывания вывел Выготского на проблему внутренней речи. Письменная речь, указывал Выготский, не есть простой перевод устной речи в письменные знаки. Анализируя объективные условия протекания письменной речи, он определил особую ее организацию — иную мотивированность, большую произвольность, абстракцию от звуковой стороны и т.п. Но главное заключалось в том, что анализ письменной речи являлся как бы моделью порождения высказывания вообще.

Таким образом, работы этого периода представляют собой единый, связанный в один узел цикл. Исследование научных понятий показало, что значение живет только в системе и системой определяется, показало возможность сгущения значений, их возможную различную глубину и широту. Оно показало внутреннюю структуру языкового сознания, которое, как Вселенная, имеет свои солнца и свои планеты, свои галактики и свои законы притяжения и отталкивания систем и составляющих их единиц, свои расстояния между отдельными значениями и всю сложную систему спутников, окружающую каждый узел значений. Исследование письменной речи привело к исследованию внутренней речи, к сожалению, не экспериментальному, а чисто теоретическому, к проблеме динамики движения по этой сетке значений. Вместе с тем оно дало основания говорить о том, что мысль не выливается в слова, а *совершается* в словах. Таким образом, эти исследования охватывают исследование как структуры, так и динамики, жизни этой структуры.

Переход к исследованию понятий существенно обогатил экспериментально-генетический метод. Это был метод, имеющий дело не с элементами, а, как говорил Выготский, с единицами. Выготскому удалось найти единицу единства мышления и речи в значении слова, которое он экспериментально и исследовал. К сожалению, такой метод анализа не всем нам под силу, и есть очень мало исследований, в которых удалось бы найти такие единицы.

Почти все исследования этого последнего цикла были органически связаны с постановкой и решением проблемы обучения и психического развития. Для постановки проблемы существовали как внешние условия, так и внутренняя необходимость, продиктованная логикой исследования. При решении проблемы Выготскому удалось снять то противоречие, которое существовало между овладением культурой и развитием высших психических функций. Он прямо указывает, например, что произвольность и осознанность психических функций возникают через усвоение научных понятий, их систему. Таким образом, становится ясным, что обучение ведет за собой развитие и при этом имеет своим содержанием то культурное развитие, о котором говорил Выготский в ранних своих работах. Постановка и решение этой проблемы существенно углубляют наше представление

об интерпсихическом как совместной деятельности ученика и учителя, имеющей определенное содержание — культуру и науку.

Очень часто приходится слышать вопрос о том, в какой области психологии работал Выготский. Некоторые считают, что он был детским психологом, на том основании, что много работал на детском материале. Да, это действительно так: он работал на детском материале. Но он разрабатывал при этом проблемы собственно генетической психологии, то есть решал коренные вопросы психологии в целом, ибо, как указывал еще И.М.Сеченов, психология не может быть ничем иным, как учением о *происхождении* психических процессов.

Трудно найти среди наших современников психолога с таким широким диапазоном исследовательских интересов, какой был у Выготского. Он привлекал для разработки своих проблем материалы из самых разных областей: из дефектологии, из неврологии, психиатрии и т.д., у него были и экспериментальные работы в этих областях, но делал он это все, имея в виду решить общие вопросы психологии как науки, в целях построения новой, не классической психологии.

М.Г. Ярошевский, Г.С. Гургенидзе

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Никто из советских психологов за всю историю нашей науки не уделял столь большого внимания кардинальным вопросам методологии научного исследования, как Л.С. Выготский. Среди них выделяются вопросы о соотношении между теоретической структурой научного знания и его эмпирическим составом, о роли методологических процедур и языка науки, о ее системном характере, закономерностях ее развития, социальных и когнитивных факторах этого развития и др. Все эти вопросы, весьма актуальные и для современной психологии, испытывающей острую потребность в „самопознании“, были детально освещены Выготским в связи с необходимостью перестройки психологии на новой методологической основе.

Особый интерес представляют положения Выготского о необходимости построения общей психологии как науки, выступающей в качестве синтеза достижений отдельных психологических дисциплин и направлений исследований. Эта общая наука, выделяя основания и регулятивные принципы научного знания, имеет дело с понятиями, отображающими такие стороны психической реальности, для постижения которых концептуальный аппарат частных психологических дисциплин (детской психологии, зоопсихологии и др.) недостаточен.

Общая наука зарождается, как говорит опыт высокоразвитых дисциплин типа физики и биологии, на стадии зрелости научных знаний. И этот запрос на нее выражает не только потребности логики формирования знаний самих по себе, но и прежде всего потребности практики. Психология бессильна справиться с обступающими ее со всех сторон практическими задачами, не создав собственной логико-методологической инфраструктуры. Опираясь фундаментальными понятиями (категориями) и объяснительными принципами, общая наука выполняет роль методологии по отношению к конкретному эмпирическому исследованию.

Взаимодействие понятия и факта, теоретических и эмпирических компонентов знания непрерывно совершается в науке. На более высоком уровне, где понятия—факты частных дисциплин становятся материалом для дальнейшей критики и переработки, благодаря чему создаются наиболее общие — а поскольку в них „сгущается” действительность, то и наиболее содержательные — абстракции, это взаимодействие и образует предмет общей науки.

Общая наука „перенимает”, возводит в более высокий ранг это оперирование понятиями, теперь уже, соответственно ее предмету, наиболее общими понятиями (категориями). Она, таким образом, определяет предмет и метод любых форм научно-психологического исследования, на какие бы объекты оно ни распространялось.

Методология конкретной науки складывается под влиянием философии, но имеет свой собственный статус, определяемый природой предмета этой науки и исторической разверткой ее категориальных структур.

Идея о нераздельности двух способов исследования в науке — логического и исторического — стала краеугольным камнем всей теоретической конструкции Выготского.

Работники, непосредственно связанные с практикой научного человекопознания и человекоизменения, с большей остротой, чем кто бы то ни было, осознают потребность в том, чтобы критически проанализировать разрозненные факты, гипотезы, эмпирические обобщения, свести „начала” и „концы” знания.

Трудности решения этой задачи усугубляются тем, что в организме психологической науки оказались сращенными гетерогенные компоненты: каузальная психология, которую Выготский идентифицировал с естественнонаучной, и психология индетерминистская, телеологическая. Кризис психологии показал, что их сосуществование нетерпимо, что их необходимо „рассечь”, что продуктивное изучение психической регуляции поведения возможно только в качестве каузального. Нужно было обладать большой зоркостью, чтобы за сонмом больших и малых школ, теснившихся на психологической сцене, увидеть два главных направления — детерминистское и индетерминистское — и констатировать бесперспективность второго.

Внимание большинства психологов приковывали события, происшедшие на поверхности психологического знания, где фрейдизм, функционализм, персонализм, бихевиоризм, гештальтизм провозглашали, каждый в отдельности, свое кредо, в противовес старой, эмпирической психологии с ее стерильным анализом сознания.

Выготский рассматривал все развитие психологии, от учения Аристотеля об ассоциациях и до новейших концепций, как конфронтацию двух главных направлений, совершающуюся внутри всех прежних систем — эмпиризма, гештальтпсихологии, персонализма, психологии поведения и др.

Развитие научного знания о психике показало, что никакая иная психология, кроме детерминистской, в качестве научной невозможна. Ограниченность раннего детерминизма, основывавшего свои концепции психического на естествознании, была обусловлена тем, что у него не было ресурсов подняться до уровня подлинно научной трактовки человеческого сознания — как общественно-исторического по своей природе. Это и оставляло почву для процветания телеологических воззрений, выступавших под именами различных психологий: „описательной" (В.Дильтей), „интенциональной" (Ф.Брентано), „феноменологической" (Э.Гуссерль, О.Пфендер), „аксиологической" (Г.Мюнстерберг), „персоналистической" (В.Штерн) и др.

Общественно-исторический подход к психике был также чужд и тем концепциям, в которых имелась естественнонаучная струя, — бихевиоризму, гештальтпсихологии, функционализму.

Конкретно-научная методология, хотя и является единственно законной преемницей одной из двух тенденций, определявших путь психологии во все предшествующие века, а именно естественнонаучной, может быть развита, по Выготскому, только на фундаменте, который „презрели" прежние строители, — на фундаменте диалектического материализма.

Будучи непосредственной преемницей достижений предшествующей естественнонаучной психологии, психология, базирующаяся на марксизме, может, согласно Выготскому, рассматриваться в широком смысле как естественная наука. Очевидно, что в данном контексте к естественным явлениям Выготский относит не только явления, изучаемые науками о природе, неорганической и органической. Так же как развитие общественно-экономической формации в учении Маркса, так и развитие психики должно рассматриваться как естественно-исторический процесс. Такой подход позволял, сохраняя органические связи психологии с естествознанием, перевести исследование детерминации явлений психики на новый уровень. Последующее творчество Выготского показало плодотворность такого методологического подхода для выработки конкретно-научных представлений о детерминации истинно человеческих психических актов — внимания, памяти, воображения, мышления. Следует, однако, отметить, что Выготский лишь поставил вопрос о необходимости переориентации психоло-

гии на новые пути, по которым в дальнейшем продвигались многие советские психологи.

Философия марксизма трактуется Выготским как адекватная собственным потребностям психологической науки, ищущей выход из кризиса, а не как нечто привнесенное со стороны по воле лиц, затеявших реформу психологии исходя из политических или идеологических соображений (таково было, в частности, мнение Г.И.Челпанова). Объяснение Выготским кризиса психологии сложилось под влиянием ленинского анализа кризисной ситуации, назревшей на рубеже века в естественных науках, развитие которых требовало новых методологических решений. В трудах классиков марксизма Выготский видел образец того, как применять философское учение к конкретной науке, отображающей в своих исторически развивающихся понятиях определенный аспект природного и (или) социального бытия.

Эту задачу невозможно решить путем прямого распространения универсальных категорий и законов материалистической диалектики на область конкретно-научного познания. Бесплоден и другой путь, когда в отдельных высказываниях классиков марксизма пытаются найти психологию в готовом виде, как решение вопроса о специфике и закономерностях психики. Для применения марксизма к той или иной науке необходимо выработать специальную методологию, то есть такую систему опосредствующих, конкретных понятий, которые могут быть применены к масштабу именно этой науки.

В „Капитале“, как подчеркивал Выготский, общие принципы диалектики „работают“ опосредствованно — через категории стоимости, класса, товара, ренты и т.л.(sic). По такому же образцу, полагал Выготский, должна строиться любая ориентирующаяся на марксизм конкретная наука. Психологии нужен свой „Капитал“. „Предварительно можно искать у учителей марксизма, — пишет Выготский, — не решения вопроса, даже не рабочей гипотезы, потому что они создаются на почве данной науки, а метода ее построения. Я не хочу узнать на даровщину, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на всем методе Маркса, как подойти к исследованию психики“ [„Исторический смысл психологического кризиса“, рукопись] .

Тем самым выступает иерархия уровней исследования: высший уровень представлен философией, за ним выстраивается методология общей психологии, ее ресурсами питаются на следующем уровне частные психологические дисциплины. Последние, в свою очередь, непосредственно смыкаются с практикой воздействия на человека и преобразования его, с различными формами воспитания и обучения, выработки трудовых навыков, организации деятельности, лечения и т.д. При этом намечается движение не только „сверху вниз“ — от философии через общую науку и частные дисциплины к практике, но и в обратном направлении, „снизу вверх“ —

от практики, обобщаемой, интегрируемой в частных дисциплинах, к общей психологии, категориальный аппарат которой суммирует их „суверенитеты“.

В этом круговороте решающим фактором, началом и концом всего процесса является практика. Она непосредственно входит в психологическое познание, а не только выступает в качестве его проверочного средства. При этом само научное исследование трактуется Выготским как особая форма практической деятельности, производная по отношению к другим способам воздействия человека на природу и на другого человека, но вместе с тем способная придать этому, теперь уже „онаученному“, воздействию несравненно большую эффективность, чем на преднаучном уровне.

Наука представляет собою, по Выготскому, внутренне связанную систему. Каждый ее компонент — факт, термин, методический прием, теоретический конструкт — получает свой смысл от целого, которое проходит ряд фаз, сменяющих друг друга с неотвратимостью, подобной переходу от одной общественно-экономической формации к другой.

Важное значение в методологических исследованиях, по мнению Выготского, приобретает проблема языка науки, проблема слов, терминологии. Язык не нейтрален и не пассивен по отношению к науке. Он ее активный компонент, непосредственный участник всех событий, происходящих в науке. Слово-термин в вышеотмеченном смысле является главным орудием интеллекта в исследовательском процессе. Оперирование им выступает как творческая операция, позволяющая вскрыть в психической реальности новые, неизведанные пласты.

Поскольку психология является экспериментальной наукой, то для решения своих задач она использует различные аппараты, приборы, устройства, выполняющие функции орудий. Однако развитие экспериментальной техники в психологии таит опасность ее фетишизации и может породить надежду на то, что само по себе применение экспериментальной техники способно открыть новые научные факты. Подобное увлечение аппаратной техникой без теоретических предпосылок, без понимания того, что она играет лишь вспомогательную роль, наносит ущерб научному творчеству, порождает, по выражению Выготского, „фельдшеризм в науке“ — отрыв технической, исполнительской функции исследования (обслуживание аппаратов по известному шаблону) от научного мышления.

За несколько десятилетий до того, как утвердился современный системный подход, Выготский уже реализует его в своем анализе науки, следуя марксистским принципам, согласно которым системность и историзм нераздельны. Представление о системности науки, позволяющее раскрыть своеобразие ее строения, Выготский соединяет с принципом ее социальной обусловленности.

Выготский раскрывает тесную и вместе с тем чрезвычайно сложную и опосредствованную связь между фактами самой науки и мировоззренческими идеями. Возникая на конкретной социально-исторической почве, эти идеи входят в ткань самого научного организма, в его эмпирический состав. Они являются не внешним по отношению к науке фоном, а ее интегральным, конструирующим компонентом, представленным в самих конкретно-научных понятиях.

Опыт Выготского — это пример, как мы бы сейчас сказали, науковедческой рефлексии. Это своеобразная „критика психологического разума“, но критика, базирующаяся на „просвечивании“ его исторических судеб, на анализе реальных фактов. Понятно, что здесь говорится о фактах в совершенно ином смысле, чем тогда, когда имеется в виду обычная научная эмпирия.

Выготский подчеркивал, что он исходит из анализа фактов „в высшей степени общего порядка и отвлеченного характера, как та или иная психологическая система, и ее тип, тенденции и судьба различных теорий, те или иные познавательные приемы, научные классификации и схемы и т.д.“, что он рассматривает их не с абстрактно-логической точки зрения, а „как определенные факты в истории науки, как конкретные, живые исторические события в их тенденции, в их противоборстве и реальной обусловленности... в их познавательно-теоретической сущности, то есть с точки зрения их соответствия той действительности, для познания которой они предназначены“. Здесь под фактами подразумеваются феномены развития науки как особой системы.

В этом контексте в качестве фактов выступают теоретические концепции, восхождение и падение научных истин и целых систем, кризисные ситуации и т.п. Такие „метафакты“ требуют и своих теорий, отличных от конкретно-научных. Это хорошо понимал Выготский, когда писал о научном исследовании самой науки. Не рискуя впасть в преувеличение, скажем: науковедческая рефлексия, исторически ориентированный анализ проблем логики и методологии познания явились необходимой предпосылкой всего творчества Выготского.

Он исходил не из априорных соображений о том, как вообще возможна научная психология, а из проникновенного исследования исторически достоверных форм реализации этой возможности. История являлась для него огромной лабораторией, гигантским экспериментальным устройством, где проходят испытание гипотезы, теории, школы.

Прежде чем заняться экспериментальной психологией, он проник в опыт работы этой лаборатории. Прежде чем сделать своим объектом мышление и речь ребенка, он рассмотрел плоды умственной деятельности людей в ее высшем выражении, каковым является построение научного знания. Его как бы направляло известное марксистское положение о том, что высокоразвитые формы дают ключ к раскрытию тайны элементарных.

Вот он говорит, например, о том, что слово представляет „эмбрион науки". Изучает же не эту эмбриональную форму, а функцию научного термина — слова, несущего высшую смысловую нагрузку. Вот он обсуждает вопрос „об обороте понятий и фактов с прибылью понятий" применительно к эволюции науки. Впоследствии масштабы изменяются. Выясненное на макроуровне ведет к объяснению развития понятий у детей. За системной трактовкой коллективного научного разума последовало учение о системном строении индивидуального сознания. За сравнением научных понятий с орудиями труда, изнашивающимися от употребления, последовала инструментальная психология с ее постулатом об орудиях — средствах освоения мира и построения его внутреннего образа.

За несколько десятилетий, отделяющих методологический анализ науки, проведенный Выготским, от ее современного состояния, в ее облике и характере многое изменилось. По властному велению практики она, стремительно продвинувшись в прежних направлениях, проникла во множество новых, теперь уже трудно обозримых областей.

Ее связи и взаимодействия с другими науками — естественными, общественными, техническими, — способствуя ее экспансии и прогрессу, привели к ее дальнейшей дифференциации, к углублению ее расщепленности на отрасли, теряющие внутреннее родство. Успехи междисциплинарных исследований, позитивное значение которых очевидно, нередко создают парадоксальную ситуацию в психологии: порой отдельная частно-психологическая дисциплина оказывается более тесно связанной со смежной (непсихологической) наукой, чем с другими разделами собственно психологического знания. Границы психологии ныне оказались не только широко развернутыми, но и размытыми.

При методологической беспечности это неизбежно влечет за собой „смещение языков", а в силу нераздельности языка и мысли — оскудение последней. Нередко возникают комбинации самых разноприродных конструктов, когда, по язвительному замечанию Выготского, „берется хвост от одной системы и приставляется к голове другой, а в промежуток вдвигается туловище от третьей". Элементы этих комбинаций заимствуются откуда угодно: из кибернетики и социологии, теории принятия решений и тривиальных описаний сознания, психофизики и антропометрии. Иногда все это скрепляется магическим словом „система" и снабжается немудреным математическим аппаратом, призванным придать скопищу гетерогенных элементов видимость цельности, научности и точности.

Широкое использование компьютерной техники, обеспечивая автоматическую обработку экспериментальных данных, освобождая мозг исследователя от рутинных операций, создает простор для поиска новых проблем и решений. Но оно же таит опасность углубления того „фельдшеризма в науке", против которого восставал Выготский, имея в виду феномен шаблонного использования технических приемов и схем, стремление к мо-

нотонному воспроизводству этих приемов без непрестанной критики понятий, постоянной методологической работы, пристальной проверки того, не используются ли экспериментальный и математический аппараты для ответа на вопросы, которые в корне ложно поставлены. В современных условиях в психологии наблюдается всенарастающее преобладание эмпирических исследований над теоретическими, дифференциальных тенденций над интегративными. Между тем все очевиднее, что прогресс самих эмпирических исследований, вступающих в непосредственный контакт с практикой организации человеческого поведения, находится, как показывает исторический опыт, в прямой зависимости от их методологической оснащенности.

Со времен Выготского советскими психологами проведена огромная работа по теоретической реконструкции психологического знания на началах марксистско-ленинской философии. Совершенно недостаточно, однако, удовлетворяется потребность в общей психологии, в том ее понимании, которое отстаивал Выготский, — в специальной методологии конкретно-психологических исследований. Будучи нераздельно связана с философией, эта специальная методология должна иметь собственные принципы, задачи, строение и служить интегрирующим центром всего многообразия психологического знания и главным рычагом его построения.

Выготский образно говорил о двух типах научных систем „по отношению к методологическому хребту, поддерживающему их". Методология подобна костяку в организме животного. Простейшие животные носят на себе свой скелет, их, как устриц, можно отделить от их костяка, и они останутся малодифференцированной мякотью. Для высших же животных скелет является внутренней опорой. Так и высший тип методологической организации, согласно Выготскому, не внешне пристроен к „телу" науки, но, структурируя ее изнутри, служит надежной опорой каждого нового, гибкого и эффективного, шага ее на пути движения вперед.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Амонашвили Шалва Александрович	доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией НИИ педагогики им. Гогобашвили МП Грузинской ССР (Тбилиси)
Андреева Галина Михайловна	доктор философских наук, профессор, зав кафедрой социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета
Асмолов Александр Григорьевич	кандидат психологических наук, доцент, зам. зав. кафедрой общей психологии факультета психологии Московского государственного университета
Берхин Наум Борисович	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Московского городского педагогического института им. В.И. Ленина
Библер Владимир Соломонович	кандидат философских наук, ст. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Бибрих Роберт Рейнгардтович	кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии и педагогики Кишиневского государственного университета
Божович Лидия Ильинична	доктор психологических наук, профессор, консультант НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Брудный Арон Абрамович	доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией Института философии и права АН Киргизской ССР (Фрунзе)
Брушлинский Андрей Владимирович	доктор психологических наук, зам. зав. сектором Института психологии АН СССР (Москва)
Варданян Гурген Арменович	кандидат психологических наук, мл. научный сотрудник лаборатории психологии Армянского педагогического института им. Х.Абовяна (Ереван)
Величковский Борис Митрофанович	кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета
Венгер Александр Леонидович	кандидат психологических наук, мл. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Венгер Леонид Абрамович	доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Москва)
Войтко Виталий Иванович	член-корреспондент АПН СССР, доктор философских наук, профессор, директор НИИ психологии МП Украинской ССР (Киев)
Гальперин Петр Яковлевич	заслуженный деятель науки РСФСР, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета
Гургенидзе Геннадий Сардионович	заслуженный работник культуры РСФСР, зав. отделом журнала „Вопросы философии“ (Москва)

Давыдов Василий Васильевич	академик АПН СССР, доктор психологических наук, профессор, директор НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Зак Анатолий Залманович	кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Запорожец Александр Владимирович	академик АПН СССР, доктор психологических наук, профессор, директор НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Москва)
Зейгарник Блюма Вульфовна	доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета
Зинченко Владимир Петрович	член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук, профессор, зав. отделом эргономики ВНИИ технической эстетики ГКНТ (Москва)
Ильин Георгий Леонидович	кандидат психологических наук, мл. научный сотрудник Института проблем управления АН СССР (Москва)
Кедров Бонифатий Михайлович	академик, зав. сектором Института истории естествознания и техники АН СССР (Москва)
Коломинский Яков Львович	кандидат психологических наук, доцент Минского педагогического института
Кравцов Геннадий Григорьевич	кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник ВНИИ Прокуратуры СССР (Москва)
Кравцова Елена Евгеньевна	мл. научный сотрудник НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Москва)
Лебединский Виктор Васильевич	кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета
Лекторский Владислав Александрович	доктор философских наук, профессор, зав. сектором Института философии АН СССР (Москва)
Леонтьев Алексей Алексеевич	доктор филологических и психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и методики Института русского языка им. А.С. Пушкина, Минвуза СССР (Москва)
Лидерс Александр Георгиевич	кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета
Логвиненко Александр Дмитриевич	кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета
Маркова Аэлиа Капитоновна	доктор психологических наук, зав. лабораторией НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Машбиц Ефим Израилевич	кандидат психологических наук, зав. лабораторией НИИ психологии МП Украинской ССР (Киев)
Мунипов Владимир Михайлович	кандидат психологических наук, зам. директора ВНИИ технической эстетики ГКНТ (Москва)

Непомнящая Нинель Ионтелевна	доктор психологических наук, рук. группы НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Никольская Александра Александровна	кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Носкова Ольга Григорьевна	ассистент кафедры инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета
Орлов Александр Борисович	кандидат психологических наук, мл. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Петренко Виктор Федорович	кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета
Петровский Артур Владимирович	академик АПН СССР, доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Петровский Вадим Артурович	кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Пискун Владимир Максимович	мл. научный сотрудник НИИ психологии МП Украинской ССР (Киев)
Поддьяков Николай Николаевич	член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Москва)
Пономарев Яков Александрович	доктор психологических наук, ст. научный сотрудник Института психологии АН СССР (Москва)
Похилько Владимир Иванович	студент факультета психологии Московского государственного университета
Радзиховский Леонид Александрович	кандидат психологических наук, мл. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Рубинштейн Сусанна Яковлевна	доктор психологических наук, научный сотрудник психоневрологического санатория № 44 (Москва)
Рубцов Виталий Владимирович	кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Садовский Вадим Николаевич	доктор философских наук, ст. научный сотрудник ВНИИ системных исследований АН СССР и ГКНТ (Москва)
Собкин Владимир Самуилович	мл. научный сотрудник НИИ художественного воспитания АПН СССР (Москва)
Соколов Александр Николаевич	доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Тихомиров Олег Константинович	доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета
Ткаченко Александр Николаевич	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Киевского государственного университета

Тувльисте Пеэтер Эльмарович	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Тартуского государственного университета
Тутунджян Овсеп Мовсесович	заслуженный деятель науки Армянской ССР, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Ереванского государственного университета
Хараш Адольф Ульянович	мл. научный сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета
Хомская Евгения Давыдовна	доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета
Шахнарович Александр Маркович	кандидат филологических наук, ученый секретарь Института языкознания АН СССР (Москва)
Шмелев Александр Григорьевич	кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета
Шрейдер Юлий Анатольевич	кандидат физико-математических наук, зав. сектором ВИНТИ АН СССР и ГКНТ (Москва)
Эльконин Борис Даниилович	мл. научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Эльконин Даниил Борисович	член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Москва)
Ярошевский Михаил Григорьевич	доктор психологических наук, профессор, зав. сектором Института истории естествознания и техники АН СССР (Москва)

СОДЕРЖАНИЕ

	Предисловие	3
Ш.А. АМОНАШВИЛИ	Механизм письменной речи и методика обучения письму	6
Г.М. АНДРЕЕВА	Л.С. Выготский и социальная психология . . .	7
А.Г. АСМОЛОВ	Три грани интериоризации	10
Н.Б. БЕРХИН	О мнимом и подлинном содержании „Психологии искусства" Л.С. Выготского	13
В.С. БИБЛЕР	Внутренняя речь в понимании Л.С. Выготского. (Еще раз о предмете психологии)	14
Р.Р. БИБРИХ, А.Б. ОРЛОВ	К.Левин, Л.С. Выготский: переход от метафизической к диалектической психологии как процесс	20
Л.И. БОЖОВИЧ	Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности	24
А.А. БРУДНЫЙ	О психолингвистических аспектах концепции Л.С. Выготского	30
А.В. БРУШЛИНСКИЙ	Проблема общественного—индивидуального в психике человека и культурно-историческая теория	31
Г.А. ВАРДАНЯН	К вопросу о критерии оценки „зоны ближайшего развития" ребёнка	37
Б.М. ВЕЛИЧКОВСКИЙ	Три программы перестройки психологии	39
А.Л. ВЕНГЕР	О значении разных сторон процесса интериоризации для психического развития ребенка.	39
Л.А. ВЕНГЕР	К проблеме формирования высших психических функций	41
В.И. ВОЙТКО	Научное наследие Л.С. Выготского и становление принципов советской психологии	44
		195

П.Я. ГАЛЬПЕРИН	Идеи Л.С. Выготского и задачи психологии сегодня	46
В.В. ДАВЫДОВ, Л.А. РАДЗИХОВСКИЙ	Проблема идеального в творчестве Л.С. Выготского	50
А.З. ЗАК	Характеристика „зоны ближайшего развития" при диагностике рефлексии у младших школьников	55
А.В. ЗАПОРОЖЕЦ	Роль Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций	57
Б.В. ЗЕЙГАРНИК	Перспективы патопсихологических исследований в свете учения Л.С. Выготского	63
В.П. ЗИНЧЕНКО, В.В. ЛЕБЕДИНСКИЙ	Л.С. Выготский и Н.А. Бернштейн: сходные черты мировоззрения	64
Г.Л. ИЛЬИН	О двух пониманиях принципа опосредствованности психического в концепции Л.С. Выготского	68
Б.М. КЕДРОВ	О кризисе психологии, ее предмете и месте в системе наук (в контексте трудов Л.С. Выготского)	72
Я.Л. КОЛОМИНСКИЙ	Социально-психологическая концепция онтогенеза в свете идей Л.С. Выготского	77
Г.Г. КРАВЦОВ, Е.Е. КРАВЦОВА	Пути разработки идей Л.С. Выготского о роли общения в психическом развитии ребенка	80
В.А. ЛЕКТОРСКИЙ	Л.С. Выготский и проблема рефлексии	82
А.А. ЛЕОНТЬЕВ	Л.С. Выготский и предмет научной психологии	84
А.Г. ЛИДЕРС	Категория „искусственное—естественное" и проблема обучения и развития у Л.С.Выготского и Ж.Пиаже	91
А.Д. ЛОГВИНЕНКО	Двухплановая структура зрительного образа в свете концепции высших психических функций Л.С. Выготского	95
А.К. МАРКОВА	Исследование мотивации учебной деятельности и идеи Л.С. Выготского	96

Е.И. МАШБИЦ	Л.С. Выготский и проблема проектирования обучения	101
В.М. МУНИПОВ, Л.А. РАДЗИХОВСКИЙ	Психотехника в системе научных представлений Л.С. Выготского	104
Н.И. НЕПОМНЯЩАЯ	Л.С. Выготский о целостном методе в психологии	108
А.А. НИКОЛЬСКАЯ	Фундаментальные проблемы психологии в творчестве Л.С. Выготского и П.П. Блонского	110
О.Г. НОСКОВА	Л.С. Выготский о роли психотехники в развитии психологической науки	115
В.Ф. ПЕТРЕНКО	Идеи Л.С. Выготского и теория глубинных семантических ролей	117
А.В. ПЕТРОВСКИЙ	Л.С. Выготский и развитие социально-психологической теории.	119
В.А. ПЕТРОВСКИЙ	Предпосылки психологии личности в свете идей Л.С. Выготского	122
В.М. ПИСКУН, А.Н. ТКАЧЕНКО	Л.С. Выготский и А.А. Потемня	125
Н.Н. ПОДДЬЯКОВ	К проблеме умственного развития ребенка . .	128
Я.А. ПОНОМАРЕВ	Понимание Л.С. Выготским предмета психологии, высказанное в работе „Психика, сознание и бессознательное“	131
С.Я. РУБИНШТЕЙН	О некоторых идеях Л.С. Выготского в области патопсихологии	132
В.В. РУБЦОВ	Диагностика коллективного действия детей как исследовательская проблема	135
В.Н. САДОВСКИЙ	Гештальтпсихология, Л.С. Выготский и Ж.Пиаже. (К истории системного подхода в психологии)	140
В.С. СОБКИН	К исследованию поэтики текстов Л.С. Выготского	143
А.Н. СОКОЛОВ	Проблема мышления и речи в культурно-исторической теории Л.С. Выготского.	145

А.П. СТЕЦЕНКО	Л.С. Выготский и проблема значения	148
О.К. ТИХОМИРОВ	Л.С. Выготский и современная психология . .	151
П.Э. ТУЛЬВИСТЕ	К проблеме типологии вербального мышления	154
О.М. ТУТУНДЖЯН	Труды Л.С. Выготского в Северной Америке.	158
А.У. ХАРАШ	Об опосредствующей функции знака	161
Е.Д. ХОМСКАЯ	Идеи системности в трудах Л.С. Выготского и А.Р. Лурия	163
А.М. ШАХНАРОВИЧ	Исследования синтаксиса детской речи и идея Л.С. Выготского о семантическом синтаксировании	166
А.Г. ШМЕЛЕВ, В.И. ПОХИЛЬКО	Л.С. Выготский и динамическая концепция субъективных семантических пространств . .	168
Ю.А. ШРЕЙДЕР	Некоторые особенности знаковых выражений явлений сознания	171
Б.Д. ЭЛЬКОНИН	Об опосредствовании процесса решения задач на соображение	173
Д.Б. ЭЛЬКОНИН	Л.С. Выготский сегодня	176-
М.Г. ЯРОШЕВСКИЙ, Г.С. ГУРГЕНИДЗЕ	Проблемы методологии науки в творчестве Л.С. Выготского	183
	Сведения об авторах	191

**НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО Л.С. ВЫГОТСКОГО
И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Тезисы докладов Всесоюзной конференции
Москва, 23-25 июня, 1981 г.**

Редактор Т.А. Арестова
Художник В.И. Мартынов
Техн. редактор Т.В. Реброва
Корректор Т.В. Дьячкова

Л74812. Подп. к печати 28.05.81. Формат бумаги 70x108/16.
Уч.-издл. 13,5. Бумага офсетная. Тираж 500 экз.
Заказ 1025. Цена 2 р. 25 к.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии ВНИИТЭ.
129223, Москва, ВДНХ СССР, корп. 115.