

Б.Г. Мещеряков

**ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ
Л.С. ВЫГОТСКОГО**



Мещеряков Б.Г. **Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского.**
Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ун-та, 1998. 61 с.

Самарский государственный педагогический университет

Б. Г. Мещеряков

***ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
КОНЦЕПЦИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО***

Самара, 1998

Б.Г. Мещеряков



**ЛОГИКО-
СЕМАНТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ
КОНЦЕПЦИИ
Л.С. ВЫГОТСКОГО**



Мещеряков Б.Г.

Логико-семантический анализ концепции Л.С.Выготского.- Самара:
1998.- 61 с.

В работе критически анализируются и систематизируются практически все основные термины и понятия психологической концепции выдающегося отечественного ученого Л.С.Выготского. Особое внимание уделяется трудным для понимания положениям этой концепции. Построена оригинальная классификация форм поведения и психических функций, определена степень полноты системы законов развития высших психических функций, дополнена схема стадий психического развития ребенка.

Предназначена для преподавателей психологии и педагогики, а также студентов факультетов и отделений психологии университетов и гуманитарных вузов.

- © Б. Г. Мещеряков
- © И. Б. Мещеряков, компьютерная
верстка и графика
- © Издательство Самарского
государственного
педагогического
университета

Предисловие

Рискуя показаться нескромным, начну Предисловие к книге не с автора, а с себя. Я принадлежу к тому поколению психологов, которое во время учебы (1948-1953 гг.) узнавало о Л.С.Выготском изустно, от его учеников и соратников: П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконина. Немногие изданные к тому времени труды Л.С.Выготского библиотеки не выдавали. Что-то давали (почти из под полы) читать учителя. С «Собранием сочинений» Л.С.Выготского мы начали знакомиться, когда нам было уже за 50. А большинству наших учителей, усилиями которых оно было подготовлено к изданию, не довелось дожить до его выхода в свет. И тем не менее многие психологи моего и последующих поколений («иных уж нет...») относили и относят себя к научной школе Л.С.Выготского. Видимо, кое-что впитали «с молоком матери».

Школа Л.С.Выготского сегодня – это своеобразный культурно-генетический код, поскольку все названные выше последователи Л.С.Выготского создали свои научные школы в разных областях психологии и образования. К ним следует добавить и школы Л.И.Божович, Л.В.Занкова, Н.А.Менчинской, недавно ушедшего от нас В.В.Давыдова. И все же, насколько я понимаю, лишь двум теориям развития психики «зарезервировано» место в XXI веке. Это теории Л.С.Выготского и Ж.Пиже, которые, как бы кому не хотелось или не казалось, еще не история. Они все еще на слуху, далеко не исчерпали свой объяснительный потенциал, и это, видимо, надолго. Другие, лучшие теории пока не просматриваются на психологическом горизонте.

Я много писал о Л.С.Выготском, о культурно-исторической психологии, о ее взаимоотношениях с психологической теорией деятельности, писал и Предисловия к книгам о Л.С.Выготском, в том числе, издававшимся на Западе, редактировал труды А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, писал к ним вступительные статьи. Другими словами, у меня, казалось бы, имеются все основания считать себя знатоком Выготского. Признаюсь, однако, что чем дальше, тем больше я соглашаюсь с когда-то удивившим меня заявлением Д.Б.Эльконина – прямого ученика, друга, соратника Л.С.Выготского, сделанного им в своем последнем публичном выступлении. Приведу его полностью:

«Я уже не первый раз выступаю с докладом о Льве Семеновиче Выготском и должен сказать, что каждый раз, когда я делаю тот или иной доклад о его трудах и о нем самом, то всегда испытываю некоторое волнение, связанное прежде всего с тем, что я в последние годы работал с ним, так сказать, рядом, очень хорошо его знал, в известном смысле даже дружил с ним, если можно назвать дружбой отношения учителя и ученика. Вместе с тем при чтении и перечитывании работ Льва Семеновича у меня всегда возникает ощущение, что чего-то я до конца не понимаю. И я все время стараюсь найти (с. 3) и отчетливо сформулировать ту центральную идею, которая руководила им с самого начала его научной деятельности до самого ее конца. Когда читаешь его последние работы, создается впечатление, что их внутренний скелет глубоко скрыт за Монбланом конкретных фактов, полученных в самых различных исследованиях, которые трудно соединить в нечто целостное. Поэтому и хочется восстановить внутреннюю логику его жизни как исследователя, как ученого и определить, когда и как был сформирован целостный скелет его подхода к психике человека» (Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989, с. 475-476).

Это было сказано в 1984 году. С тех пор задачу, поставленную Д.Б.Эльconiным, не только никто не решил, но никто и не принял в полном объеме. Дело не в недостатке последователей Л.С.Выготского: в мире почти целое десятилетие был «Бум Выготского». Возможно, у психологов культурно-исторической ориентации не хватило для этого методологической культуры.

Б.Г.Мещеряков взялся за решение этой задачи, так сказать, не от хорошей жизни. Строгий исследователь проблем психофизики восприятия увлекся проблематикой человекознания и совместно с И.А.Мещеряковой написал книгу «Введение в человекознание»

(М.: РГГУ, 1994). Казалось бы, после хорошего «Введения» нужно писать «Основы». Но возникли трудности с концептуальным каркасом. Они возникли не только у авторов. И здесь, на мой взгляд, повезло Л.С.Выготскому, да и всей его научной школе. Б.Г.Мещеряков предположил, что подобный каркас человекознания может составить культурно-историческая психология Л.С.Выготского, и взялся за его экспликацию. Он решил посмотреть на труды Л.С.Выготского как будто в первый раз (как сказал бы В.Б.Шкловский – остраненно) и применить к ним методы логико-семантического анализа. Его итогом стала эта небольшая, но очень емкая книга.

Не могу судить, можно ли положить полученный результат в основу человекознания, но в том, что мы получили внутреннюю логику жизни Л.С.Выготского как ученого и скелет его подхода к психике человека, которых так недоставало Д.Б.Эльконину и многим другим, сомневаться не приходится. Эта книга могла бы с полным правом называться не логико-семантический анализ, а логико-семантический синтез концепции Л.С.Выготского. Уверен, что она станет путеводителем для многих читателей трудов Л.С.Выготского и послужит образцом для историков и методологов нашей науки. Для меня она уже стала настольной. По прочтении книги читатель убедится, что концепция Л.С.Выготского выдержала строгий экзамен логико-семантического анализа. Я думаю, что этому критерию может удовлетворить не так уж много психологических концепций.

В.Зинченко

(с. 4)

Введение

Наверное, не вызовет принципиальных возражений утверждение, что российская психология переживает вялотекущий, но достаточно болезненный процесс переоценки того громадного наследия, которое создано трудом нескольких поколений советских психологов. Бесспорно и то, что честная и непредвзятая оценка должна осуществляться посредством сравнения с другими историческими эпохами отечественной психологии и/или с синхронным уровнем зарубежной психологической науки. Однако прежде чем проводить сравнения и оценки не мешало бы заново проанализировать и понять, что, собственно, мы собираемся переоценивать.

Задачи подобного рода предназначены не столько для истории психологии, сколько для методологии, ибо речь идет о фундаменте научно-психологического образования и мышления. Мы не собираемся развешивать ценники и раскрывать тайны взаимоотношений школ или личностей. Вряд ли можно считать нормальным, когда основным принципом представления научного знания является принцип «кто что сказал и сделал», когда лучший способ изложения проблемы видится в том, чтобы в очередной раз пересказать историю о том, как Иван Иванович поссорился с Иваном Никифоровичем, когда представители разных школ говорят об одном и том же на разных языках и не желают понимать друг друга. Для того чтобы избавиться от этих пережитков, требуется создать единый методический подход к анализу психологических концепций и с его помощью провести обследование реального состояния конструкции и материала научного фундамента. Имея в виду эту перспективную цель, мы предприняли попытку проверить и продемонстрировать возможности нового метода анализа на примере одной из самых богатых и сложных концепций психологии.

Эта книга посвящена творчеству выдающегося отечественного психолога – Л.С. Выготского (1896-1934). В ней представлены результаты логико-семантического анализа опубликованных работ Л.С. Выготского. Основная цель анализа состояла в том, чтобы выявить и привести в систему понятийно-терминологический аппарат концепции (теории) развития высших психических функций, или, как еще ее принято называть, «культурно-исторической теории психики» [35; 7], «культурно-исторической теории развития психики» [32; 19] или «теории культурно-исторического развития» [33, т. 1; 103]. Было бы несправедливо не упомянуть здесь и то название, которым пользовался сам Л.С. Выготский: «историческая теория высших психических функций» (см., напр., [14, т. 1; 169]; [14, т. 6; 54, 56]). В дальнейшем (до уточнения в § 2 главы 1) именно эту теорию мы будем рассматривать как основную часть рабочего понятия «концепция Л.С.Выготского». Ее не следует смешивать с более широким по содержанию понятием культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, куда кроме концепции входят гипотезы, методологические (с. 5) принципы, методы исследования, многочисленные эмпирические данные и т.д. Все это, хотя и остается за рамками основной теоретической концепции, обязательно входит в материал логико-семантического анализа.

Если сказать, что объектом нашего исследования служили работы Л.С. Выготского, то его предмет можно определить как понятийно-терминологическую систему концепции Л.С. Выготского, включая не только собственно термины и понятия, но и более сложные единицы – понятийные конструкции типа законов и схем. В полный план логико-семантического анализа входили следующие цели: 1) найти общую структуру концепции, 2) идентифицировать логико-семантические отношения между терминами и понятиями, 3) провести реконструкцию понятийно-терминологической системы, при этом, по возможности, устранить выявленные в ходе анализа неясности и противоречия, и 4) создать тезаурус концепции.

Следует признаться, что название «логико-семантический анализ» является условным и не имеет определенной предметной отнесенности. Мы не можем сослаться на какие-то предшествующие труды, в которых даются четкие рекомендации и нормы такого анализа, а

полученный опыт пока не дает достаточных оснований для того, чтобы делать методологические обобщения. В то же время не видно каких-либо принципиальных препятствий для осуществления подобного же анализа в отношении концепций других авторов, например Н.А. Бернштейна, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже или С.Л. Рубинштейна.

Автор выражает глубокую признательность В.П. Зинченко за постоянную и разностороннюю помощь на всех этапах работы. Реализации наших творческих замыслов существенно способствовала поддержка со стороны Российского фонда фундаментальных исследований (Проект № 96-06-80313), а также сотрудничество с Российской академией образования по программе «Психологические аспекты аксиологии образования», выполняемой Центром изучения развития человека при Институте общего среднего образования. Автор также благодарит И.Б. Мещерякова за профессиональную и бескорыстную помощь в подготовке электронного макета книги.

(с. 6)

Глава 1. Определение структуры и тезауруса концепции Л.С.Выготского

§ 1. О необходимости логико-семантического анализа

Научному творчеству Л.С. Выготскому посвящено немало глубоких и содержательных работ. Из публикаций последнего времени отметим широкоплановые работы А.Г. Асмолова [1], Д. Верча [8], Р. ван дер Веера и Я. Вальсинера [55], В.В. Давыдова [21], В.П. Зинченко ([25]; [26]; [27]; [28]), А.А. Леонтьева [31], Л.Ф. Обуховой ([41]; [42]), А.А. Пузыря [44], Б.Д. Эльконина [48], М.Г. Ярошевского ([51]; [52]) и др. В них излагаются, интерпретируются и оцениваются методология, теория и факты культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, делаются попытки представить его взгляды в виде нескольких основных положений и принципов. Однако проблема выявления логической структуры терминологии, с помощью которой концепция Л.С. Выготского получила выражение, до сих пор в полном объеме не ставилась и не решалась.

Между тем всем ясно, что для понимания, изложения и критики основных положений той или иной концепции необходимо опираться на понятия и термины, которыми пользовался автор, в данном случае Л.С. Выготский. Поэтому несомненно было бы очень полезно выявить его концептуальный аппарат, придать последнему достаточную ясность, соотнести с современными понятиями и терминами. Лишь проделав такую работу, можно вводить замены терминов, создавать переформулировки теоретических положений, выносить критические суждения, не рискуя исказить идеи автора и нарушить целостность его концепции.

Собрание сочинений Л.С. Выготского представляет собой большой массив его письменной и устной речи, рожденной в разное время и в разных условиях, разным способом дошедшей до публикации и в разной степени подвергавшейся редакторской обработке. Здесь много неизвестных факторов, которые не дают возможности однозначно приписывать самому Л.С. Выготскому все обнаруживаемые в его работах терминологические расхождения и логические противоречия. Никто не может поручиться, что некоторые противоречия не созданы редакторской правкой и ошибками стенографистов.

Сам Л.С. Выготский прекрасно осознавал важность научного языка. «Язык, – писал он, – научный в частности, есть орудие мысли, инструмент анализа, и достаточно посмотреть, каким инструментом пользуется наука, чтобы понять характер операций, которыми она занимается» [14, т. 1; 356]. Между прочим, изучая проблемы взаимосвязи мышления и речи, Л.С. Выготский тоже применял семантический анализ: «...метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического (с. 7) анализа, метод анализа смысловой стороны речи, *метод изучения словесного значения*» [14, т. 2; 17]. К нашему сожалению, никаких рецептов и приемов семантического анализа он не предложил.

О том, что концепция и отдельные взгляды Л.С. Выготского менялись на протяжении его недолгой, примерно десятилетней, творческой биографии, хорошо известно. Справедливо замечено: «Нельзя понять психологическую концепцию Л.С. Выготского вне ее эволюции» [52; 459]. Гораздо менее убедительно другое суждение: «Выготский не создал сколько-нибудь завершенной психологической системы» [52; 459]. Трудно понять, как определяется завершенность психологических систем, но можно для сравнения напомнить тот факт, что С.Л. Рубинштейн во внешне разрозненных высказываниях К. Маркса по вопросам психологии усмотрел целостную систему идей [45; 46]. В отличие от последней система Л.С. Выготского создавалась не для того, чтобы пылиться на полках. И в этом нетрудно убедиться, познакомившись с многочисленными экспериментальными исследованиями школы Л.С. Выготского.

Вероятно, источником суждения о степени завершенности обсуждаемой концепции был А.Н. Леонтьев, который неоднократно писал о незаконченности, незавершенности, недостроенности психологической системы Л.С. Выготского (см., напр., [32; 38]; [33, т. 1; 20, 29, 104]). Между тем следует принять во внимание, что данная оценка, как правило,

относилась к определенному циклу идей, который принято называть теорией смыслового строения сознания, а не в целом к концепции развития высших психических функций. От этой концепции Л.С. Выготский никогда не отказывался.

Суть дела гораздо точнее обрисовал А.Р. Лурия: «...Л.С. Выготский успел создать психологическую систему, которая до сих пор не изучена полностью» [38; 44]. Иначе говоря, презумпция существования относительно завершенной и плодотворной концепции Л.С. Выготского совершенно оправданна, но это не значит, что мы ее хорошо знаем и понимаем. Во всяком случае, эта презумпция не противоречит признанию того, что терминология и аргументация концепции претерпевала изменения, и даже – того, что она не была логически строго, ясно и полно выражена. Отсюда вполне понятны и законны многочисленные попытки исследования концепции Л.С. Выготского, которые в то же время не должны ограничиваться сведением последней только к основным положениям, принципам или рациональным зернам. Это создает иллюзию простоты взглядов Л.С. Выготского и иллюзию их понимания.

Напротив, мы будем исходить из того положения, что концепция Л.С. Выготского очень сложна, многопланова и отнюдь не лежит на поверхности текстов автора. У Л.С.Выготского было слишком мало времени на выведение всех следствий, их систематизацию и академическое изложение. Поэтому нельзя делать ставку на то, что мы найдем в его текстах готовую и законченную концепцию. Тем не менее у нас нет иного выхода, как использовать эти тексты для воссоздания имплицитной (внутренней, глубинной) концепции. Путь к ней должен быть, как сказал бы Л.С. Выготский, обходным или окольным. Он лежит через изучение научного языка Л.С.Выготского, через предварительную реконструкцию самого главного (**с. 8**) инструмента и фундамента его творческой мысли – понятийно-терминологической системы.

Разумеется, наша работа была бы совершенно тривиальной и, с научной точки зрения, бессмысленной, если бы Л.С. Выготский (1) использовал четкую логическую систему понятий, (2) употреблял только термины, которые имеют известное значение, (3) всегда давал бы определения новым понятиям и (4) не менял значения хотя бы основных терминов. Но в том то и дело, что все это далеко не так.

§ 2. Структура концепции Л.С.Выготского

Первая из решавшихся нами задач состояла в том, чтобы найти *аутентичный структурный принцип*, то есть принцип, который в более или менее явной форме вводился самим Л.С. Выготским. Мы вправе его искать, поскольку имеем дело с работами не только выдающегося теоретика и экспериментатора, но и действительно глубокого методолога науки с системным стилем мышления.

На основании изучения опубликованных работ Л.С. Выготского можно выделить два возможных варианта. Первый вариант опирается на содержащееся в работе «История развития высших психических функций» указание трех основных понятий: высшей психической функции, культурного развития поведения и овладения собственными процессами поведения. Второй вариант представлен, например, в работе «Орудие и знак в развитии ребенка», где намечены следующие четыре аспекта или раздела концепции: 1) разнообразие (систематика) психических функций и форм поведения; 2) структура (строение) высших психических функций; 3) функциональный анализ; 4) «история» развития высших психических функций (в фило- и, главным образом, онтогенезе).

Достаточно очевидно, что второй вариант включает и дополняет первый. Его мы и приняли... Но тут надо внести ясность. Было бы слишком легко и быстро на основании лишь туманных намеков принять, что изучаемая нами концепция содержит или должна содержать определенные разделы. Самое большее, что мы вправе сделать – это принять указанный вариант в качестве гипотезы, которую предстоит проверить с помощью дальнейших этапов логико-семантического анализа текстов Л.С. Выготского. Там же, где есть

одна гипотеза, должны быть и другие. Теоретически допустимо, что концепция состоит из любых пар или троек разделов, перечисленных выше, а может совпадать с каким-нибудь одним из них. Нехитрая комбинаторика показывает, что всего таких гипотез равным счетом 40. Столь большое количество вынуждает нас опять обратиться к текстам Л.С.Выготского и его коллег в поиске дополнительных указаний на разделы концепции и их содержание. Разумеется, кому-то больше нравится оперировать другим представлением: существует не одна (простая или составная), а две или более концепций. Принципиально это ничего не меняет, но в случае если речь идет о тесно (с. 9) связанных друг с другом концепциях, то удобнее рассматривать их как части одной концепции.

Незадолго до своей кончины Л.С. Выготский дал вполне определенные указания на этот счет: «...система психологического анализа, по нашему убеждению, должна быть основана на исторической теории высших психических функций, в основе которой лежит учение о системном и смысловом строении сознания человека...» [14, т. 1; 169]. Очевидно, Л.С. Выготский проводил различие между исторической теорией высших психических функций и учением о системном и смысловом строении сознания, но одновременно недвусмысленно указывал на связь между ними. «Теория» соответствует выделенному нами четвертому разделу, а «учение» – второму разделу. Примерно такое же представление встречается и в работах А.Н. Леонтьева. Он утверждал, что культурно-историческая теория явилась подступом к проблеме сознания, но «эту работу Лев Семенович не завершил – ее оборвала смерть. Поэтому его психологическую теорию нельзя считать законченной. Но все-таки некоторые общие контуры теории сознания были им намечены и представляют большой интерес» [32, т. 1; 38].

Суммируя приведенные высказывания и используя терминологию «частей единой концепции», мы должны сказать, что концепция состоит, по крайней мере, из двух частей, причем, согласно Л.С. Выготскому, одна из них (культурно-историческая теория) основана на другой (учение о сознании), а, согласно, А.Н. Леонтьеву, первая была подступом ко второй. Формально анализируя эти высказывания, каждый заметит их несогласованность. Дополнительный диссонанс добавляет более раннее утверждение А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии, будто «учение о системном строении сознания было лишь первым, вскоре пройденным этапом развития идей Л.С. Выготского» [35; 11]. И это еще один довод за проведение независимого исследования и реконструкции содержания концепции Л.С. Выготского.

Таким образом, на данный момент правомерно с большой степенью уверенности идентифицировать только два раздела концепции Л.С. Выготского. Это не закрывает перспективу реконструировать еще два раздела. Однако пока такая реконструкция не осуществлена, уверенно говорить о четырех разделах можно в другом смысле – в смысле разделов (аспектов) понятийно-терминологической системы Л.С. Выготского. Предваряя итоги нашего исследования, отметим, что главный из них состоит в том, что к двум уже известным разделам концепции Л.С. Выготского добавляется третий, который в приводившемся выше списке стоит на первом месте, т.е. разнообразие (систематика) психических функций и форм поведения.

§ 3. Тезаурус концепции Л.С. Выготского

По каждому из выделенных аспектов сформированы блоки терминов, используемых Л.С. Выготским. Для удобства мы придерживаемся алфавитно-тезаурусного способа упорядочения терминов и не более чем трехуровневой глубины деления понятия. Читателя, интересующегося подробностями (с. 10) технологии создания психологического тезауруса, мы отсылаем к статье М.С. Миримановой [40].

Систематика форм поведения и функций

1. Высшая психическая функция в широком смысле
<виды>: (1) Внешняя (экстрапсихическая) функция, в том числе рудиментарная психическая функция
(2) Внутренняя (интрапсихическая) функция
<виды>: а) спонтанного типа
б) произвольного типа (высшая психическая функция в узком смысле)
2. Высшая форма поведения
<виды>: (1) Социальная
(2) Индивидуальная (высшая психическая функция в широком смысле)
3. Культурная форма поведения
<виды>: (1) Социальная (интерпсихическая функция)
<виды>: а) примитивная
б) высшая
(2) Индивидуальная
<виды>: а) примитивная
б) высшая (см. Высшая форма поведения)
4. Натуральная форма поведения (реактивное поведение)
5. Элементарная психофизиологическая функция

Структура (строение) высших психических функций

1. Задача и цель
2. Знак как психологическое орудие (стимул-средство)
<виды>: (1) Внешний знак
(2) Внутренний знак
3. Значение
<виды>: (1) Значение слова
<виды>: а) предметная отнесенность (денотативное значение)
б) сигнификативное значение (в том числе понятие)
в) внутренняя форма (этимологическое значение)
г) смысл
(2) Предметное значение в восприятии
(3) Функциональное значение предмета
(4) Значение или смысл ситуации
4. Опосредование (опосредующая деятельность)
<виды>: (1) Создание и употребление орудий
(2) Создание и употребление знаков (сигнификация)
5. Отношение высших психических функций к мозгу
6. Психологическая система (функциональная система) **(с. 11)**
<свойства>: (1) Единство высшего и низшего («снятие»)
(2) Межфункциональные связи
7. Строение сознания
<виды>: (1) Системное
(2) Смысловое

Функциональный анализ

1. Отношение психических функций к личности
<виды>: (1) Осознание (рефлексия, интроспекция, самосознание, интеллектуализация)
(2) Произвольность (овладение, самоовладение)

- (3) Реактивность
- (4) Спонтанность

2. Функция знаков

- <виды>:
- (1) Волевая (функция самоовладения, автостимуляции)
 - (2) Индикативная (функция указания)
 - (3) Интеллектуальная (функция мысленного моделирования)
 - (4) Магическая функция
 - (5) Мнемотехническая функция
 - (6) Номинативная (функция наименования)
 - (7) Планирующая функция
 - (8) Функция общения (коммуникативная функция)
 - (9) Функция социализации (врастания в культуру)

История развития высших психических функций

1. Вращивание (интериоризация)

- <виды>:
- (1) По структурному типу
 - (2) По типу шва
 - (3) Целиком

2. Закон развития высших психических функций

- <виды>:
- (1) Закон опосредования
 - (2) Закон социогенеза
 - (3) Закон интериоризации
 - (4) Закон осознания и овладения

3. Развитие высших психических функций (социогенез)

- <виды>:
- (1) В онтогенезе
 - (2) В филогенезе (историческом филогенезе)

- <свойства>:
- (1) Переход от низшего к высшему
 - (2) Новообразование
 - (3) Дифференциация и интеграция
 - (4) Целостность (системность)
 - (5) Замещение функций
 - (6) Зона ближайшего развития
 - (7) Неравномерность, скачкообразность
 - (8) Гетерохронность (**с. 12**)
 - (9) Социализация и индивидуализация

4. Теоретическая схема стадий культурного развития ребенка

5. Фактор развития (в том числе движущие силы развития, источники развития, предпосылки)

- <виды>:
- (1) Деятельность (игра, учение, общение, труд)
 - (2) Задатки
 - (3) Идеальная форма (образец)
 - (4) Интерес
 - (5) Коллектив
 - (6) Личность (субъекта развития)
 - (7) Обучение
 - (8) Подражание
 - (9) Социальная ситуация развития
 - (10) Требования, задачи

Построение тезауруса основывалось на детальном текстуальном анализе всех включенных в него терминов. В последующих главах будут представлены результаты прове-

денного анализа со следующими ограничениями: наиболее полно приводятся результаты анализа терминов и понятий, отнесенных к первому и четвертому разделу; по второму и третьему разделу даются лишь предварительные и обобщенные результаты. Усеченное изложение результатов логико-семантического анализа по второму и третьему разделам объясняется как весьма значительным объемом полного описания результатов, так и его большой сложностью, связанного с многозначностью понятий структуры и функции в работах Л.С.Выготского.

(с. 13)

Глава 2. Систематика психических функций

Высшая психическая функция (или высшая психологическая функция) является «социальным способом поведения, примененным к самому себе» [14, т. 6; 71].

(1) От двухэтажной к системной психологии

Этот термин использовался и до Л.С. Выготского, равно как до него сложилось и противопоставление высших и низших функций. Такое двухэтажное строение он застал в современной ему психологии: «Наряду с механической памятью, как высшая ее форма различалась логическая память, над произвольным вниманием надстраивалось произвольное, над воспроизводящим воображением возвышалось творческое, над образным мышлением возносилось, как второй этаж, мышление в понятиях, низшие чувствования симметрично дополнялись высшими, импульсивная воля – предвидящей.

Так в два этажа строилось все учение о главнейших психических функциях» [14, т. 3; 13].

В качестве примера возьмем книгу Пьера Жанэ «Психический автоматизм» [22]. Она имеет подзаголовок: «Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека». П. Жанэ относит к низшим формам разнообразные автоматические процессы от рефлексов и инстинктов до привычек, навязчивостей, произвольных ассоциаций и внушенного поведения. Соответственно, высшая психическая деятельность имеет волевой характер, но сущность и генезис воли П. Жанэ не определял в данной работе. Его более поздние взгляды о происхождении воли Л.С. Выготский считал близкими к своим (см., напр., [14, т. 3; 141, 142]).

Один из важнейших тезисов концепции Л.С. Выготского гласит: «Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам» [14, т. 6; 58].

(2) Системный подход

Л.С. Выготский, видимо, долго мучился над тем, как подступиться к логическому определению высших психических функций. Простое перечисление частных явлений с использованием традиционной и во многом интуитивной терминологии его, разумеется, мало устраивало. Вероятно, наиболее перспективным он считал использование системной терминологии: «Эти психологические системы, эти единства высшего порядка, заступающие место гомогенных, единичных, элементарных функций, мы условно называем высшими психическими функциями» [14, т. 6; 81]. Столь расплывчатую формулировку необходимо дополнить, во-первых, главной структурной (с. 14) особенностью высших психических функций (и высших форм поведения), которая заключается в их опосредованности знаками, а во-вторых, функциональными характеристиками (такими, скажем, как осознание и произвольность).

(3) Функциональные характеристики

Основными и отличительными признаками высших психических функций (в узком смысле) являются *«именно интеллектуализация и овладение, т.е. осознание и произвольность»* [14, т. 2; 214].

(4) Входят ли в число высших психических функций так называемые символические формы деятельности?

Л.С. Выготский писал, что понятие «развитие высших психических функций» охватывает «две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных 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» [14, т. 3; 24].

Из этой формулировки видно, что Л.С.Выготский употребляет термин «высшие психические функции» в двух значениях: 1) в более широком и приблизительно равном значению *высшие формы поведения* (см.) и 2) в узком – «специальные (или собственно) высшие психические функции».

(5) Относятся ли к высшим психическим функциям практические действия, опосредованные орудиями?

В работе «Орудие и знак в развитии ребенка» Л.С. Выготский включил в ассортимент высших психических функций практическое действие, но только в высших его формах ([14, т. 6; 88], см. также [14, т. 4; 161]). Вообще же не всякое орудийное действие и даже использование знаков относится им к высшей форме. Опосредованное орудием и опосредованное знаком действие – две первоначально разные формы опосредующей деятельности (см. схему в [14, т. 3; 89]). Отнюдь не орудие делает затем практическое действие высшей психической функцией (в широком смысле), а подключение к практическому действию речемыслительной функции.

(6) Образцовое определение

Фактически, Л.С. Выготский не дал строгого определения понятия высшей психической функции. За полтора месяца до кончины он говорил: «Можно было бы думать, что, разбирая вопрос о высших психических функциях, нужно начать с того, чтобы дать ясное определение высших психических функций и указать, какие критерии позволяют отделить их от элементарных функций. Но мне представляется, что точное определение не принадлежит к начальному моменту научного знания. Я думаю, что смогу ограничиться вначале лишь эмпирическим и эвристическим определениями» [11; 367-368]. (с. 15)

Эту задачу попытался решить А.Р. Лурия. Его определение хорошо согласуется с представлениями Л.С. Выготского и придает последним отточенную, можно сказать классическую, формулировку. *Высшие психические функции* – это «сложные саморегулирующиеся процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу своего функционирования» [36; 31]. Можно добавить один существенный для концепции Л.С.Выготского штрих – не просто «опосредованные», а «знако-опосредованные».

(7) Замечание

Очевидно, что чем больше признаков указывается в определении, тем более узким становится понятие. Определение, которое дает А.Р. Лурия, отличается как раз большим числом признаков. Если все множество психических функций изначально дихотомически разделяется на высшие и низшие, то принятие многопризнакового определения высших психических функций автоматически приводит к расширению понятия низших психических функций. Но реально ситуация складывается иначе: вследствие узких (многопризнаковых) определений для высших и низших психических функций эти понятия не образуют дихотомии и не покрывают всего многообразия психических функций и форм поведения. Их, следовательно, надо рассматривать как крайние позиции, дистанция между которыми заполняется другими понятиями. Отсюда объективная потребность Л.С. Выготского в дополнительных терминах, но, к сожалению, он не разработал логичную систематику функций, следствием чего была и излишняя синонимия, и неустойчивая полисемия.

(8) Проблема

Зададим один провокационный вопрос. Является ли существенным признаком высшей психической функции то, что она формируется путем интериоризации? Судя по тому, как много внимания уделяется интериоризации в дискуссиях «вокруг» идей Л.С. Выготского, можно подумать, что ответ будет положительным. Тогда, кстати, мы обязаны включить этот признак в понятие высшей психической функции. Однако А.Р. Лурия этого не делает и для этого имеются основания: продуктом интериоризации могут быть не только

высшие психические функции (в узком смысле), но и малоосознанные спонтанные процессы (см. *Спонтанное поведение*).

Высшая форма поведения (синоним, на наш взгляд, неудачный: инструментальный акт).

Отличительная черта высших форм поведения состоит в использовании искусственных вспомогательных стимулов для управления своим поведением. «Создание и употребление искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями и служит основой той новой формы определяемости поведения, которая отличает высшее поведение от элементарного» [14, т. 3; 78].

(1) Что относится к высшим формам поведения?

В понятие высшей формы поведения следует включать:

а) практическое действие в его высшей форме (о двояко опосредованной деятельности см. [14, т. 4; 161]); (с. 16)

б) символические (семиотические, знаковые) действия – отчасти игра, речь, чтение, письмо, счет, рисование и т.д.;

в) собственно высшие психические функции (логическая память, произвольное внимание, абстрактное мышление, творческое воображение и др.).

(2) Замечание

Длинный шлейф противоречий обнаруживается, как только мы попытаемся проследить семантические связи терминов «высшая психическая функция» и «высшая форма поведения» с еще одним часто употребляемым Л.С.Выготским термином – «культурная форма поведения». Подробно о противоречиях этого рода см.: *Культурная форма поведения*.

Интерпсихическая функция (интерпсихологическая функция) – генетически исходная форма культурного (знако-управляемого) поведения, имеющая социальный характер, то есть взаимодействия, а иногда и сотрудничества, двух и более субъектов.

(1) Правомерно ли любую интерпсихическую функцию считать высшей формой поведения?

По-видимому, нет. Л.С. Выготский сближал «понимание» человеческой речи животными и «ту быстро пробегаемую в младенческом возрасте аналогичную стадию в речевом развитии ребенка»: оба явления объясняются «пассивным образованием связи на звуковые сигналы» [14, т. 3; 83]. Эта стадия иллюстрируется примерами, из которых видно, что взрослые с помощью командных знаков управляют (овладевают) поведением ребенка, вовлекают его в ту или иную деятельность, привлекают его внимание к какому-либо предмету или действию, побуждают что-то сделать или прекратить делать.

Однако понятие интерпсихической функции не ограничивается только односторонне-активными, примитивными формами социального поведения. Существуют и взаимно-активные формы: когда ребенок начинает руководить взрослыми или когда дети не вполне осознанно и произвольно обмениваются информацией. Последние типы интерпсихической функции рассматриваются как высшие формы поведения.

(2) Замечания

Во-первых, наш анализ не смог ответить на вопрос: относит ли Л.С. Выготский эпитет «примитивный» только к ребенку и/или к самому взаимодействию его со взрослым? Ясно, однако, что этот эпитет не имеет отношение к взрослому, который управляет ребенком с помощью тех или иных командных знаков.

Во-вторых, среди интерпретаций термина «интерпсихическая функция», без всяких на то оснований приписываемых Л.С. Выготскому, по-видимому, трудно найти более бессмысленной, чем та, согласно которой у ребенка нет индивидуальной психики, его психика существует где угодно, только не в нем. Подобные построения идут не от смысла текста, а в лучшем случае от буквального толкования слов (по аналогии, если нечто зовется «атом» или «индивид», значит оно неделимо). Все это и комментировать не хочется. Отмечу только, что в своей классической форме интерпсихическая функция выступает как

одна из сторон совместной или квазисовместной деятельности (**с. 17**) взрослого и ребенка. Это понятие ни в коем случае не подменяет понятие психики или деятельности (даже у ребенка).

Интрапсихическая функция (интрапсихологическая функция) – высшая форма поведения, которая является результатом интериоризация *экстрапсихической функции* (см.).

Культурная форма поведения

Это одно из самых неоднозначных выражений Л.С. Выготского. Можно привести примеры, по крайней мере, трех семантических вариантов.

(1) Вариант первый: трихотомия «культурное vs примитивное (и рудиментарное) vs натуральное».

Примером является следующее высказывание: «...между натуральным и культурным в истории поведения лежит область примитивного» [14, т. 6; 67]. Эта трихотомия соответствует распространенной в прошлом терминологической практике различать «культурные» и «примитивные» народы, а также отрицать существование культуры у первобытных людей. (Симптоматично ироничное название одной из книг немецкого этнолога Карла Вейлэ – «Культура бескультурных народов». В отличие от Вейлэ российский философ С.И. Гессен отрицал первобытную культуру по принципиальным соображениям.) Ее появление в трудах Л.С. Выготского можно объяснить тем, что он без «перешифровки» цитировал или пересказывал литературные источники, в которых такая практика была принята.

(2) Вариант второй: дихотомия «культурное vs натуральное» (на наш взгляд самый предпочтительный), при этом примитивное и рудиментарное входит в культурное.

В этом смысле в качестве «двух основных культурных форм поведения» Л.С. Выготский называет речь и употребление орудий (см., напр., [14, т. 3; 13]). В этом же смысле «культурными формами поведения» Л.С. Выготский часто называл рудиментарные психические функции (бросание жребия в ситуации принятия решения, счет на пальцах, зазывание узелков и др.) и их древние прообразы (см. [14, т. 3; 61]).

Если попытаться эксплицировать главный признак деления Л.С. Выготским форм поведения на натуральные и культурные, то в данном контексте таковым будет опосредованная структура поведения – использование средств (орудий и/или знаков). Подразумевается, что средства заимствуются из культуры как социального, общего фонда человеческих изобретений. (Если строго следовать этому определению, то любое новшество какое-то время обречено находиться «вне культуры».)

(3) Вариант третий: дихотомия «культурное vs натуральное», при этом ставится знак равенства между натуральным и примитивным.

Например, первую стадию в схеме четырех стадий Л.С. Выготский назвал «натуральной, или примитивной, стадией развития реакций» [14, т. 3; 156]. Однако при описании следующей и качественно иной стадии («магического употребления знаков») он ссылался на то, что магическое мышление является характерной чертой примитивного человека.

(4) Замечание (**с. 18**)

Приведенные здесь варианты свидетельствуют о существенных недоработках в терминологии Л.С. Выготского. Примирить и согласовать их невозможно. Отсюда ясно, что, цитируя Л.С. Выготского без учета различий в контекстуальных значениях, можно сильно исказить авторскую мысль. Поэтому если ставится задача изложить взгляды и концепцию Л.С. Выготского без элементарных терминологических противоречий и смысловых искажений, то предварительно необходимо построить полную схему понятий, взяв за основу какой-то один вариант, в соответствии с которым должны производиться необходимые «перешифровки». Построенная нами классификационная схема приведена ниже (Рис. 1).

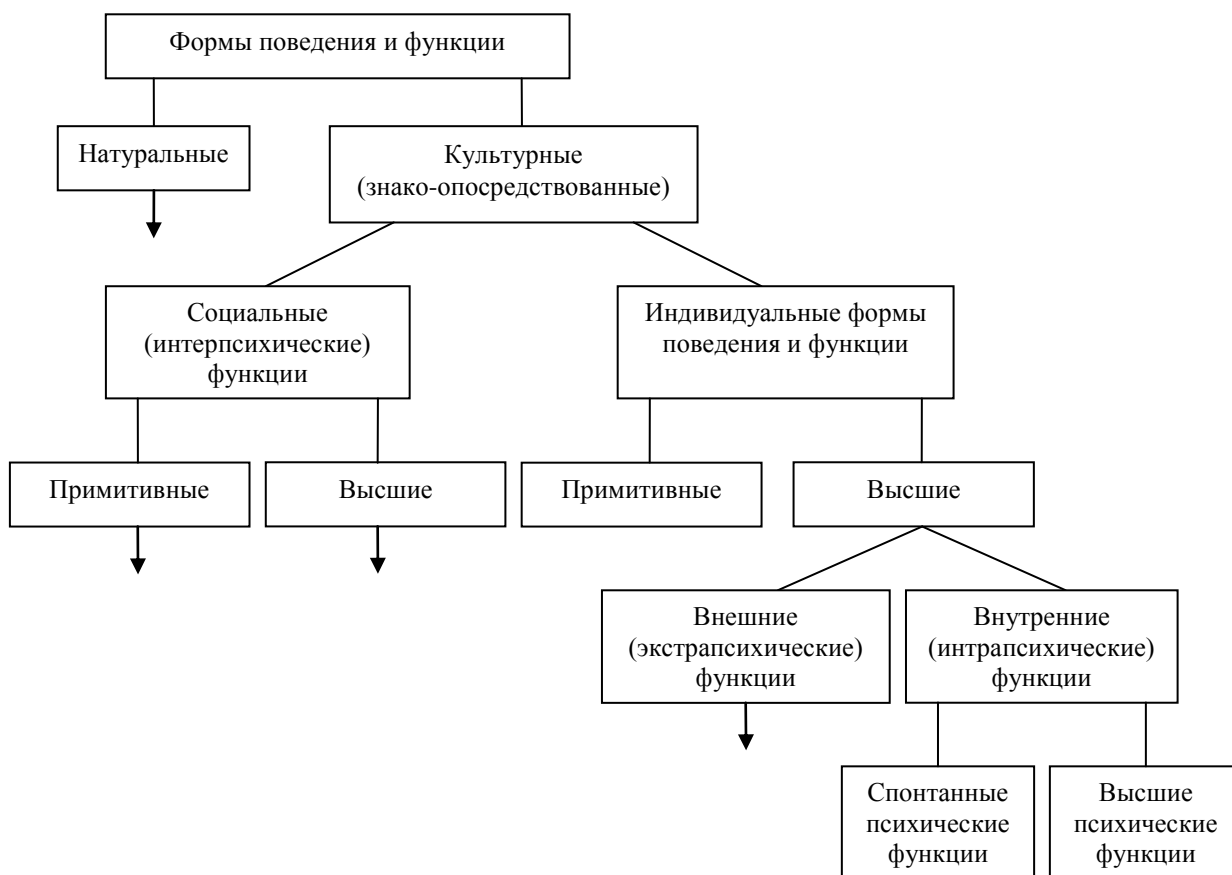


Рис. 1. Классификационная схема форм поведения и функций

(5) Пояснения к схеме

Хотя эта схема удобна для иллюстрации генетических закономерностей, она не является полной в том отношении, что не показывает всего многообразия развивающихся форм поведения. Многие линии развития представлены на ней лишь своими генетически незрелыми формами. Как уже отмечалось, термин «интерпсихическая функция» целесообразно сохранить за ранними стадиями развития. Аналогично можно представлять и несколько уровней развития внешних форм индивидуального поведения. В более полной схеме следовало бы также учесть, что спонтанными могут быть не только интрапсихические, но и экстрапсихические функции. К тому же функция может стать спонтанной (неосознанной и произвольной) в результате автоматизации высшей психической функции («вращивание по типу шва?»).

Таким образом, при рассмотрении этой схемы следует помнить, что после каждого узла дифференциации прежняя форма не отмирает (что на схеме (с. 19) символизируется стрелками) и не остается без изменения, она перестраивается под влиянием своих «побегов». В частности, «...в мышлении подростка возникают не только совершенно новые сложные синтетические формы, которых не знает трехлетка, но и те элементарные примитивные формы, которые приобретает ребенок уже в 3-летнем возрасте, в переходный период перестраиваются на новых основах» [14, т. 4; 51]. Изобразить это не просто, поэтому ограничимся только констатацией, что генетически более старые формы поведения перестраиваются под влиянием более молодых, в том числе и собственно высших психических функций, причем последние выступают не только в самостоятельном виде, но и в виде операционной стороны внешне направленной деятельности (как индивидуальной, так и социальной).

Представленную древесную структуру можно оценить с помощью показателя сложности, алгоритм вычислений которого описан Ю.А. Шрейдером [47; 141]. Отметим, что

этот показатель сложности имеет только положительные значения и возрастает (без ограничений) вместе с количеством уровней и ветвистостью дерева. Для нашей классификационной схемы показатель сложности составил 84. В принципе, такие же вычисления можно провести и для всего тезауруса концепции Л.С. Выготского, однако и выполненные вычисления дают представление о его значительности. По этой причине совершенно безнадежно пытаться адекватно изложить концепцию Л.С. Выготского посредством лаконичных фраз вроде «внешнее через внутреннее», «анализ через синтез» и т.п. Наглядный пример того, к каким неоправданным искажениям это приводит, можно найти в работе А.В. Брушлинского [4]. В ней утверждается, что для Л.С.Выготского «высшие психические функции – это низшие плюс овладение ими через знак (с помощью воли, использующей культурные средства-знаки)» [4; 13]. В другом месте делается вывод, что основная логика рассуждений Л.С. Выготского сводится к еще более укороченной формуле: «высшие» функции суть «низшие» плюс овладение ими [4; 50], (см. также [4; 71]). В этих формулировках не больше информации, чем в определении компьютера как «металлического ящика с клавиатурой», а их сложность тянет максимум на 2. Механику ошибки можно охарактеризовать словами самого Л.С. Выготского: «Здесь сближаются полярные точки. От последнего звена исторической цепи развития мышления допускается переход сразу к ее начальному звену и пропускаются все промежуточные звенья» [14, т. 4; 190].

Натуральная форма поведения – см.: *Элементарная психофизиологическая функция*.

К чисто натуральным формам поведения Л.С. Выготский относил не только безусловные и условные рефлексы, но и три ступени поведения известной схемы К. Бюлера (инстинкт, дрессура, интеллект).

Примитивная форма поведения (родств.: примитив, примитивный человек, примитивность и т.д.).

Это весьма рискованный термин не только с этической, но и с логической точки зрения, который, тем не менее, в работах Л.С. Выготского выполняет исключительно важную роль.

(1) Пояснения Л.С.Выготского (с. 20)

По всей видимости, Л.С.Выготский осознавал рискованный характер этого термина. Во всяком случае он предпринял попытку сделать необходимое разъяснение:

«Примитивными или первобытными народами называют обычно в условном, правда, смысле некоторые стоящие на низших ступенях культурного развития народы нецивилизованного мира. Эти народы не могут быть с полным правом названы примитивными, так как у них, у всех решительно, наблюдается то большая, то меньшая степень цивилизации. (...)

Примитивного человека в собственном смысле этого слова не существует сейчас нигде, и человеческий тип, как он представлен у этих первобытных народов, может быть назван только относительно примитивным» [17; 68].

Столь же условный характер имеет и понятие примитивности в применении к онтогенезу (см. [14, т. 3; 39]).

(2) Замечание

Существует соблазн рассматривать примитивные формы поведения целиком как низшие культурные формы поведения. Действительно, Л.С. Выготский нередко писал, что примитивность есть низшая ступень культурного развития.

Такой способ выражения нам представляется малоудачным по двум причинам: 1) термин «низшее» уже фигурирует в составе «низшей психической функции» и 2) Л.С. Выготский, хотя и не последовательно, но все же подчеркивал, что примитивные и рудиментарные функции в сущности не отличаются от того, что он называет «высшей формой поведения». Ср.: «Человек... произвел нужное замыкание, завязав узелок. В этом заключено главное своеобразие высшей формы по сравнению с низшей» [14, т. 3; 86].

Поэтому мы полагаем, что некоторые примеры Л.С. Выготского, характеризующие примитивные и рудиментарные формы поведения, правомерно относить не только к культурной, но даже и к высшей форме поведения. К сожалению, однозначных критериев примитивности Л.С. Выготский не указал. В одних случаях подчеркивается их реактивный и пассивный характер, в других – непонимание психологической функции знаков (стадия «наивной психологии», магическая функция), в третьих – особенности используемых знаков (напр., неязыковые, многофункциональные, не поддающиеся интериоризации знаки).

В любом случае это понятие имеет генетический характер, то есть оно характеризует начальную и/или переходную форму в истории развития культурного поведения.

Рудиментарная психическая функция (рудиментарная функция) – «психические функции, сохранившиеся до настоящего времени, не выполняющие никакой существенной роли в поведении личности и являющиеся остатками более древних систем поведения» [14, т. 3; 60]. Примеры см. в: *Культурные формы поведения*.

Спонтанное поведение (спонтанный процесс, спонтанная психическая функция).

Это понятие четко не проявлено Л.С. Выготским и, на первый взгляд, большой роли в его концепции не играет; изредка оно упоминается или (с. 21) угадывается в том или ином контексте. Все же им нельзя пренебрегать. Наш анализ показывает, что это понятие является важным звеном в генезисе и функционировании высших психических функций и выполняет примерно такую же роль, как и понятие операции в концепции А.Н. Леонтьева.

Реконструировать значение термина «спонтанный процесс» позволяет целый ряд высказываний Л.С. Выготского, ни одно из которых, однако, не носит характер целенаправленного определения. Приведем несколько выдержек, которые убедительно свидетельствуют о различии Л.С. Выготским трех типов процессов: реактивных, спонтанных и произвольных.

«...Наша постановка вопроса приводит нас к исследованию своеобразной формы человеческого поведения, отличной как от спонтанных, так и от реактивных процессов» [14, т. 6; 80]. Нетрудно понять, что интересующей Л.С. Выготского формой поведения являются высшие психические функции.

Опираясь на исследования К. Левина, Л.С. Выготский признавал, что «ряд действий, которые всегда в психологии рассматриваются как типично волевые, на самом деле не обнаруживают природу подлинно волевых действий, а лишь близко стоят к ним» [14, т. 2; 461]. Наконец, Л.С. Выготский подробно анализирует спонтанную речь и спонтанное мышление детей, которые он, как и Ж. Пиаже, считает произвольными и малоосознанными процессами (см. [14, т. 2; 207, 208 и др.]).

Экстрапсихическая функция (экстрапсихологическая функция) – высшая форма поведения (типа эгоцентрической речи), которая относится к третьей стадии развития высшей психической функции.

(1) Источник термина

Нам удалось найти лишь одно употребление этого термина: «Всякая система, о которой я говорю, проходит три этапа. Сначала интерпсихологический – я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический – я начинаю говорить сам себе, затем интрапсихологический...» [14, т. 1; 130].

(2) Замечания

Часто используемые Л.С.Выготским термины «внешнее действие», «внешняя форма высшего поведения» неоднозначны. Они могут относиться как к экстрапсихической функции, так и к интерпсихической функции, а также к практическим предметным действиям.

Из генетического статуса понятия экстрапсихической функции вытекает, что это понятие недопустимо расширять до значения «любая деятельность с использованием внешних символов и вообще интеллектуальных орудий». Взрослому человеку ничего не стоит начать «думать вслух» (чем и воспользовался К. Дункер), однако вряд ли эту речь

уместно называть «эгоцентрической» в установленном генетическом смысле. В процессе развития меняется вся структура сознания, а вместе с ней и организация отдельных функций. Чтобы воспроизвести феномен эгоцентрической речи у взрослого человека, недостаточно предложить ему думать вслух, потребовалось бы вернуть и другие функции на прежний уровень развития.

Кроме того, в ряде работ нет четкого терминологического различения экстра- и интрапсихических функций. К примеру, Л.С. Выготский называет (с. 22) интериоризацией переход от социальной к эгоцентрической речи, характеризуя последнюю как интрапсихическую функцию (см. [14, т. 6; 33]). Это обстоятельство важно для правильного понимания формулировок законов развития, о которых речь будет идти в главе 4.

Элементарная психофизиологическая функция – непосредственные психофизиологические процессы, лежащие в основе высшей функции и входящие в ее состав (см. [14, т. 6; 15]). Синонимы: «психофизиологические функции», «натуральные психические функции», «натуральные процессы». Иногда Л.С. Выготский в этом же значении употребляет термины «натуральные формы поведения», «реактивное поведение», «реактивный тип деятельности», «низшие формы поведения». Это понятие практически без изменений сохранено А.Н. Леонтьевым (см. [33, Т. 1; 296-297]).

(1) Замечание

Термин «элементарная (психическая) функция» в работах Л.С. Выготского иногда используется для обозначения не только элементарных процессов в указанном выше смысле. Например, при анализе структуры процесса образования понятий он, помимо ассоциации, называет элементарными такие функции, как внимание, представление, суждение, детерминирующая тенденция (см. [14, т. 2; 132]). Очевидно, термин «элементарный» используется здесь в более широком смысле (любые компоненты сложных процессов, явлений).

(с. 23)

Глава 3. Понятия структуры и функции в концепции Л.С.Выготского

§ 1. Многозначность понятия «структура»

Основным критерием отбора терминов для второго раздела тезауруса концепции Л.С. Выготского служило понятие структуры. Однако в работах Л.С. Выготского встречаются и соседствуют весьма разные понятия структуры. Говоря точнее, под это понятие подводятся совершенно разные классы явлений. Кроме того, в качестве синонимов термина «структура» он нередко использовал такие слова как «строение» и «система». Рассмотрим по порядку различные значения термина «структура» и их контексты.

(1) Структура функции (операции, процесса)

В этом выражении «функция» понимается как «всякий отдельный способ деятельности, всякая особая форма поведения или психологического функционирования личности» [7; 186-187]. Так, при обсуждении результатов одного эксперимента Л.С.Выготский пишет: результаты «анализа структуры операции... показывают, что одна и та же задача может быть решена путем различных внутренних операций» [14, т. 3; 210].

Многочисленные факты подобного рода привели Л.С. Выготского к формулировке широкого обобщения: всякая задача может решаться несколькими способами, которые различаются, так сказать, структурно. «Исследования показали, что ни одна из психологических функций (ни память, ни внимание) не совершается обычно единственным способом, но каждая совершается многообразными способами» [14, т. 5; 123].

По-видимому, Л.С. Выготский пытался придать факту разнообразия функционально эквивалентных операций терминологическое оформление с помощью выражения «замещение функций», которое, однако, означает не только сам факт разнообразия способов решения задачи, но и характеристику психического развития, состоящую в расширении этого разнообразия за счет качественных изменений структуры функций.

Особенно сильный интерес у него вызывали изменения структуры функции (процесса решения задачи), сопряженные с этапами психического развития в онтогенезе и филогенезе, в меньшей степени его интересовали индивидуальные различия в способах решения.

Исследование структуры функции Л.С. Выготский называл «структурным анализом» и посвятил немало страниц его методологии. «Структурный анализ имеет дело с ...реальными, объективно существующими элементами и видит свою задачу не только в выделении этих элементов, но и в выяснении связей и отношений, существующих между ними и определяющих структуру той формы и того типа деятельности, которые возникают из динамического объединения этих элементов» [14, т. 3; 93]. (с. 24)

Надо иметь в виду, что в качестве элементов структуры функции (или функциональной структуры) рассматриваются относительно элементарные функции (процессы, операции), а также знаки (вместе со значениями) и такие детерминирующие психические образования, как цели и мотивы.

Л.С. Выготский постоянно подчеркивал, что любая психическая функция (как процесс решения задачи) является системной и ее нужно рассматривать как психологическую (психическую, функциональную) систему, среди элементов которой представлена вся традиционная номенклатура психических процессов. В лекции «Восприятие и его развитие в детском возрасте» (1932) Л.С. Выготский из анализа взаимоотношений восприятия, эйдетической памяти и наглядного мышления делал вывод, что «одна функция неотделима от другой. Одна функция работает внутри другой как ее составная часть. Одна и другая образуют единое сотрудничество, которое можно расчленить только экспериментальным путем...» [14, т. 2; 375].

«Мы видим на каждом шагу, – говорил он далее, – что всюду имеются эти межфункциональные связи... Сейчас, за неимением лучшего слова, я предложил бы назвать эти новые сложные образования психических функций, которые возникают в развитии ребенка

и которые уже не являются отдельными функциями, поскольку речь идет о новом единстве, “психологическими системами”» [14, т. 2; 380]. Д.А. Ошанин ошибочно писал, что «термин “психологическая система” был предложен впервые Л.С.Выготским еще в 1934 году,.. то есть за год до того, как возникло понятие “физиологическая функциональная система”» [43; 45].

Не только Л.С. Выготский (1930), но и А.Н. Леонтьев (1931) привлекал понятие функциональной системы к описанию процесса развития памяти и других сложных психических функций. «Сущность этого процесса заключается в том, что на место памяти как особого биологического свойства становится на высших этапах развития поведения сложная функциональная система психологических процессов, выполняющая в условиях социального существования человека ту же функцию, что и память, т.е. осуществляющая запоминание. (...) Самым существенным в этом процессе развития является возникновение именно такого рода системы вместо ординарной и простой функции. Причем это вовсе не составляет привилегии одной лишь памяти, но является гораздо более общим законом, управляющим развитием всех психических функций» [33, т. 1; 64].

(2) Структура значения (обобщения)

Это уже совсем иной тип структур. Значительная часть работы «Мышление и речь» посвящена исследованию структур вербальных значений в широком диапазоне от комплексных представлений до систем научных понятий. Иной смысл в этом контексте приобрел и термин «структурный анализ» (иногда – «морфологический анализ»). Одновременно Л.С. Выготский не забывал и об анализе структуры функций (в частности, функции формирования понятий, а также коммуникативной, эгоцентрической и внутренней речи).

К сожалению, многие высказывания в этой работе дают повод для упреков в терминологической нестрогости и неоднозначности. Например, (с. 25) выражение «структура и функция мышления», само по себе, казалось бы, вполне привычное и однозначное, в определенных контекстах приобретает не совсем привычное значение, поскольку «структура» здесь является сокращением от «структура обобщения». Вот один характерный отрывок: «...каждой структуре обобщения соответствует и специфическая система возможных при данной структуре логических операций мышления. Этот один из важнейших законов всей психологии понятий означает в сущности единство структуры и функции мышления, единство понятия и возможных для него операций» [14, т. 2; 283-284]. В конспекте выступлений Л.С. Выготского (5 и 9.12.33) тот же закон сформулирован короче и четче: «Значение и система функций внутренне связаны между собой» [14, т. 1; 167].

Проанализируем еще один довольно типичный пример терминологических проблем. Л.С.Выготский утверждал, что его исследование отличается от традиционного типа исследований мышления тем, что в нем делается попытка «связать воедино оба аспекта исследования мышления – структурный и функциональный» и благодаря этому доказывается важный факт: «что функционирует определяет до известной степени как функционирует» [14, т. 2; 289]. Но, ведь, функция, согласно Л.С. Выготскому, – это тоже структура или система операций. Следовательно, с одной стороны, надо выделять семантические структуры (структуры значений, обобщений), с другой – функциональные структуры (структуры процессов), в связи с чем необходимы уточнения в названиях видов анализа: структурно-семантический анализ сознания и структурно-функциональный анализ. В довершение всего, грех неоднозначности водится и за словосочетанием «функциональный аспект».

(3) Структура в смысле «анатомо-физиологический субстрат» («мозговая структура»)

Здесь мы лишь напомним хорошо известный факт, состоящий в том, что Л.С. Выготский был весьма неравнодушен к проблеме локализации психических функций и к психофизиологической проблеме в целом. Достаточно упомянуть его знаменитый доклад «О психологических системах» (9.10.1930 г.), содержание которого представлено в опубликованной стенограмме [14, т. 1], и тезисы доклада «Психология и учение о локализации психических функций» (1934), который не состоялся. В первом докладе он говорил: «...всякая сложная психологическая система: и сон кафра, и понятие, и самосознание лич-

ности – все эти представления в конечном счете продукты известной мозговой структуры. Нет ничего, что было бы оторвано от мозга» [14, т. 1; 128].

Видимо, чтобы «разгрузить» семантику терминов «структура» и «система», А.Н. Леонтьев вместо «мозговой структуры» использовал термин «функциональный орган» (см., напр., [33, т. 1; 93]), который не следует путать с термином «функциональная система».

Изучение «мозговой структуры» различных сложных действий человека успешно продолжил А.Р. Лурия, опиравшийся на методы и данные клинической нейропсихологии (см., напр., [36]; [37]). В настоящее время на этом направлении применяется целый ряд новых методов исследования, в том числе компьютерное моделирование нейронных сетей и метод позитронно-эмиссионной (с. 26) томографии, предоставляющий возможность наблюдать уровни метаболической активности различных участков мозга во время решения испытуемым той или иной задачи. Превосходный концептуальный синтез результатов многочисленных исследований в области «когнитивной нейронауки» представлен в работе Стефена Кослина и Оливера Кенига [53]. Приятно отметить, что эти авторы признают принципиальную важность идеи А.Р. Лурия о различении двух понятий «функция»: элементарной функции, имеющей определенную локализацию в мозгу, и интегративной Функции, которая осуществляется в соответствии с определенной стратегией (то есть способом решения задачи) пространственно распределенной системой элементарных функций (на протяжении всей своей книги авторы обозначают эти понятия одним словом «функция», меняя лишь величину первой буквы). Очевидно, эта признательность в равной степени может относиться и к Л.С. Выготскому.

(4) Процесс и структура в современной когнитивной психологии

Важность этих терминов и понятий не отрицается, но подчеркивается их метафоричность и условность. Такой характер имеет, по мнению Р.Л. Солсо, самое простое структурное представление памяти в виде двух «хранилищ» информации, соответствующих кратковременной и долговременной памяти [46, 37]. «Термин “процесс” относится к наборам операций или функций, которые так или иначе анализируют, преобразовывают или изменяют мысленные события. “Процесс” является активным – в отличие от относительно статичной “структуры”...

Над переработкой информации структура и процесс работают совместно, и каждый из них отчасти есть следствие другого. Некоторые структуры образуются по мере переработки информации, а процессы некоторым образом управляются структурами. Поскольку структура и процесс работают вместе, когнитивно-психологический анализ не всегда позволяет разделить их функции, а при окончательном анализе процессы и структуры должны быть объединены в целостную когнитивную систему» [46; 37].

Целостная когнитивная система в тезаурусе Л.С. Выготского называется «системным строением сознания». С точки зрения Л.С. Выготского, сознание многофункционально как в смысле разнообразия элементарных функций (процессов), так и в смысле разнообразия решаемых задач. Решение задач обеспечивается так называемыми психологическими системами (или функциональными системами), включающими «в себя сложное сплетение элементарных функций...» [14, т. 6; 58].

Если провести сравнение представлений Л.С. Выготского о соотношении структуры и функции с представлениями, которые разрабатываются в когнитивной психологии, то результаты сравнения будут существенно разными в зависимости от того, какой тип структуры (функциональный или семантический) мы выберем. Л.С. Выготский не склонен рассматривать функциональную структуру процессов и сами процессы как взаимодействующие части целого (когнитивной системы). Разным функциям, естественно, соответствуют разные структуры (системы) элементарных процессов. Но и одинаковые функции могут быть реализованы разными (с. 27) способами и, следовательно, разными структурами элементарных процессов. Поэтому функциональная структура, по Л.С. Выготскому, не является статичным образованием, как в моделях когнитивистов. С другой стороны, се-

мантические структуры являются более стабильными и они «до известной степени определяют» процессы функционирования, в том числе и их структуру.

Читатель без особого труда заметит неудобства принятой Л.С. Выготским терминологии и по достоинству оценит более четкий терминологический аппарат системного анализа деятельности, предложенный А.Н. Леонтьевым.

(5) Структура возраста

Мы не включаем данное понятие в рассматриваемую здесь концепцию, но для полноты обзора его следует хотя бы упомянуть (см. [14, т. 4; 256]). Учение о возрасте, периодизации и общих законах детского развития выходит за рамки нашего рассмотрения.

§ 2. Многозначность понятия «функция»

Приведем сразу более или менее полный список «претендентов» на включение их в третий раздел тезауруса:

1) функция в процессуальном значении (напр., высшая психическая функция, элементарная функция),

2) функция в атрибутивном значении (функция знаков, функция психических процессов, функция психического отражения и т.д.),

3) функциональные показатели, характеризующие процесс решения (например, время хранения информации, скорость реакции, правильность и продолжительность решения задачи), а также различного рода функциональные зависимости в пространстве функциональных показателей и экспериментальных условий;

4) особые свойства процессов, характеризующие их отношение к личности, например осознанность и произвольность.

Очевидно, что термин «функция» используется Л.С. Выготским не менее многозначно, чем термин «структура». Но создается впечатление, что его мысль прекрасно функционировала несмотря на явные терминологические помехи, создаваемые коварной многозначностью. Можно привести огромное количество примеров трудных для понимания фрагментов из работ Л.С. Выготского, можно найти немало примеров их полного непонимания в работах, посвященных творчеству Л.С. Выготского, и при этом невозможно из его работ привести хоть сколько-нибудь серьезные примеры нарушений логики, грубых логических ошибок типа подмены понятий, эквивокаций.

Л.С. Выготский отлично осознавал многозначность термина «функция» и многих его производных. Об этом свидетельствует статья «Функция» в «Психологическом словаре» Б.Е. Варшавы и Л.С. Выготского [7]. В ряде отношений эту статью можно признать вполне удачной. Несомненно, она заслуживает того, чтобы воспроизвести ее целиком.

«Функция: 1) в математическом смысле – зависимая переменная величина, т.е. величина, изменяющаяся в зависимости от изменений другой (с. 28) величины; 2) в физиологическом смысле – деятельность какого-нибудь органа или ткани, «существование в деятельности» (Гете); напр., сокращение есть функция мускула; 3) в психологии – «каждая организованная система навыков индивида, которая всегда готова к действию при соответствующей стимуляции», называется приобретенной функцией в отличие от эмоциональных и инстинктивных функций (Уотсон); в более общем и широком смысле – всякий отдельный способ деятельности, всякая особая форма поведения или психологического функционирования личности» [7; 186-187]. Последнее из перечисленных значений мы рассматривали в § 1. По вполне понятным причинам, его можно именовать «процессуальным значением».

Обращает внимание, что в приведенной словарной статье нет и намека на одно важное значение, без которого многое останется непонятым в работах Л.С. Выготского. Мы имеем в виду следующее понимание функции: «назначение, служебная роль одного из элементов системы по отношению к другим или к системе в целом». В частности, в применении к человеческой деятельности слово «функция» может означать «назначение

средств, инструментов, орудий». Л.С. Выготский широко использовал это значение (назовем его «атрибутивным») и нередко заострял внимание читателя на нем. Это хорошо видно из приводимых далее фрагментов.

Понятие психической функции «необходимо предполагает и включает в себе... отношение к целому, относительно которого выполняется известная функция...» [14, т. 3; 11]. Или еще конкретнее: «Я хочу сказать, что решающее значение имеет не память или внимание, но то, насколько человек пользуется этой памятью, какую роль она выполняет. Мы видели, что сновидение может выполнять центральную роль у кафра. У нас сновидение – приживальщик в психологической жизни, который не играет никакой существенной роли» [14, т. 1; 130].

Фактически, в этих примерах речь идет о «функциях функций» и, таким образом, имеет место взаимодействие атрибутивного и процессуального значений термина «функция». Конечно, употребление атрибутивного значения слова «функция» в применении к психической функции смотрится не очень эстетично, и создает трудности для понимания. А такие случаи «пространственного» сближения и взаимодействия двух значений термина «функция» особенно часто возникали, когда обсуждался вопрос о межфункциональных отношениях и системном строении сознания. Любопытно наблюдать те приемы, с помощью которых Л.С. Выготский избегал двойного употребления в одном предложении термина «функция» в разных значениях. Чаще всего он безболезненно заменял термин «психическая функция» на другие: «психический процесс», «психологическая операция», «действие», «деятельность» и т.д.

Кроме всего прочего, Л.С. Выготский исключительно много писал о функциях знаков. В частности, о знаках как психологических орудиях он писал: «Мы имеем в виду выполняемую знаком функцию стимула-средства по отношению к какой-либо психологической операции, то, что он является орудием деятельности человека» [14, т. 3; 87]. (с. 29)

Сделаем два вывода: 1) функциональными свойствами Л.С. Выготский «наделяет» как функции-процессы, так и знаки (психологические орудия), 2) термин «функция» в работах Л.С. Выготского многозначен, в силу чего возможны неразличение и подмена понятий, если не автором, то его интерпретаторами. Проанализируем эти трудности на примере вопроса о функциях речи.

Частые и не всегда заметные смены (но не подмены) значений можно обнаружить при рассмотрении Л.С. Выготским вопроса о речи как функции (разумеется, человека) и о функциях речи. Например, выражение «функция эгоцентрической речи» употребляется Л.С. Выготским не только в атрибутивном смысле. Вот пример сосуществования обоих значений: «Функция эгоцентрической речи представляется нам... родственной функции внутренней речи: это менее всего аккомпанемент, это самостоятельная мелодия, самостоятельная функция, служащая целям умственной ориентировки, соображения и мышления, это речь для себя, обслуживающая самым интимным образом мышление ребенка» [14, т. 2; 320]. Особенно трудны для понимания те места, где Л.С. Выготский пишет о первоначальной форме речи как социальной функции, социальной форме поведения и тут же рассматривает вопрос о ее различных функциях (коммуникативной, интеллектуальной и др.).

А.В. Брушлинский, вслед за С.Л. Рубинштейном, не согласен с точкой зрения, что «речь выполняет не одну, а две функции – коммуникативную (что бесспорно) и мыслительную (что едва ли соответствует действительности). Данная точка зрения идет от крупных и очень разных психологов, например от К. Бюлера, Л.С. Выготского, отчасти Ж. Лакана и др., по мнению которых речь думает за человека. В итоге получается, что мышление – это функция или качество не субъекта, а речи. Тем самым последняя заменяет собой человека и начинает выступать в виде субъекта мышления» ([5; 6]; [6; 17-18]).

Попробуем, насколько это возможно, проанализировать процитированное рассуждение. Из чего следует вывод о том, что «речь думает за человека» и т.д.? Одно из двух – либо это следует из признания интеллектуальной функции речи, либо просто «притянуто за

уши» к вопросу о функциях речи. По-видимому, А.В. Брушлинский пытался показать, что признание у речи интеллектуальной функции приводит к абсурдному выводу, и тем самым строго доказать, что нет и не может быть такой функции у речи. Допустим, что А.В. Брушлинский безупречно выполнил *reductio ad absurdum*. Тогда мы можем повторить предложенный им способ доказательства еще раз, но теперь по отношению к коммуникативной функции речи. Результат будет столь же нелепым, как и в случае с интеллектуальной функцией: общение есть «качество не субъекта, а речи», «речь общается за человека», «заменяет собой человека и начинает выступать в виде субъекта общения» (остается только найти того, кому приписать такие взгляды). Нелепость этих выводов очевидна, поэтому совершенно непонятна уверенность А.В. Брушлинского в существовании у речи коммуникативной функции. Кстати, таким изящным способом можно доказать, что у речи вообще нет никакой функции, что, конечно, тоже абсурдно. И этот факт вынуждает нас искать ошибку в самой схеме доказательства. По-всей видимости, ошибка заключалась в подмене (с. 30) атрибутивного значения «функции» процессуальным значением, а это, в свою очередь, связано с неразличением двух значений. Из признания у речи интеллектуальной функции (атрибутивное значение) совершенно не следует, что интеллектуальная функция (процессуальное значение), или мышление, есть «качество не субъекта, а речи». Точно так же, как из признания коммуникативной функции речи (атрибутивное значение) не следует, что коммуникативная функция (процессуальное значение), или общение, есть «качество не субъекта, а речи». (Кстати сказать, лингвисты выделяют не 1 или 2, а на порядок больше функций у речи.)

К сожалению, некоторые фразы в работе «Мышление и речь» действительно дают повод для того, чтобы заподозрить автора в отождествлении речи и вербального мышления, но количество таких фраз невелико по сравнению с числом абсолютно четких высказываний о нетождественности речи и мышления и о служебной роли речи в процессе мышления. А выводить взгляды Л.С.Выготского из случайных оговорок и небрежностей не более правомерно, чем судить о содержании книги по типографским опечаткам.

В заключение параграфа вернемся к содержанию тезауруса и отметим, что в работах Л.С.Выготского далеко не равномерно представлены все возможные функциональные аспекты. Особенно мало уделяется внимание функциональным показателям и функциональным зависимостям количественного типа. Поэтому они никак не отражены в составленном нами тезаурусе. В его третьем разделе получили прописку понятия, связанные с двумя значениями термина «функция» (атрибутивное значение и «особые свойства психических функций»). Что же касается «функции» в процессуальном значении, то систематика функций-процессов отражена в первом разделе тезауруса, структура функций – во втором, функционально-атрибутивные свойства – в третьем, а генетические аспекты – в четвертом.

(с. 31)

Глава 4. История развития высших психических функций

Вращивание – превращение внешних средств и способов деятельности во внутренние; развитие внутренне опосредованных действий из действий внешне опосредованных. Синонимы: *Интериоризация* (см), овнутривание.

«Этот уход операции внутрь, эту интериоризацию высших психических функций, связанную с новыми изменениями в их структуре, мы называем *процессом вращивания...*» [14, т. 6; 71].

(1) Стадия вращивания

Четвертую стадию своей схемы развития высших психических функций Л.С. Выготский называл «стадией вращивания», поскольку «она характеризуется прежде всего тем, что внешняя операция уходит внутрь, становится внутренней операцией и в связи с этим претерпевает глубокие изменения. Это счет в уме или немая арифметика... это так называемая логическая память... В области речи этому соответствует внутренняя, или беззвучная, речь» [14, т. 2; 109-110].

(2) Трансформации при вращивании

«При вращивании, т.е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры. Существенными моментами, характеризующими трансформацию, следует считать... 1) замещение функций, 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав) и 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось частными функциями» [14, т. 6; 15, а также 74].

Изменения структуры и функции операции Л.С.Выготский иллюстрировал результатами собственных исследований социальной (коммуникативной), эгоцентрической и внутренней речи у детей.

(3) Три типа вращивания

Л.С. Выготский выделяет три типа вращивания: вращивание по типу шва, вращивание целиком, вращивание по структурному типу (см. [9; 70-71], [14, т. 3; 160-161,250]).

В частности, первый тип он характеризует следующим образом. «Вспомним, что мы говорили о реакции выбора. Она протекает у ребенка так, что постепенно промежуточные звенья отпадают и происходит сращивание по типу шва. Наша речь представляет собой бесконечное количество сращиваний по типу шва, при которых промежуточные звенья (образы. – Б.М.) выпадают, так как становятся ненужными для значения современного слова» [14, т. 3; 174].

Движущие силы развития

(1) Обучение

«По Л.С.Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Важно отметить, что развитие и обучение – это разные процессы» [41; 183]. **(с. 32)**

Действительно, Л.С. Выготский доказывал, что процессы обучения и развития взаимосвязаны («единство»), но не тождественны.

(2) Замечание

Во-первых, Л.С. Выготский редко пользовался термином «движущая сила развития» (в контексте проблемы развития высших психических функций), в связи с чем данный термин приходится относить скорее к метаязыку, а не к аутентичной терминологии рассматриваемой концепции.

Во-вторых, гораздо охотнее он характеризовал обучение как источник развития (см., напр. [16; 388], [14, т. 2; 254]), а роль педагога видел не в том, чтобы толкать и двигать (роль движущей силы выполняет рикша), а в том, чтобы направлять, регулировать, организовывать, вести вперед развитие (см. [16; 84-85]). С этой точки зрения, движущую силу развития следовало бы искать не вне ученика. «В основу воспитательного процесса должна быть

положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [16; 82].

В статье «К вопросу о динамике детского характера» (1928, [14, т. 5]), написанной под влиянием учения А. Адлера, Л.С. Выготский в качестве движущей силы развития характера и одаренности называл противоречие, внутреннее противоречие, «чувство или сознание малоценности» из-за неприспособленности и т.д. (В Собрании сочинений эта статья опубликована с купюрами и грубыми ошибками.)

Законы развития высших психических функций

(1) Основной закон

Л.С. Выготский неоднократно формулировал под разными названиями законы развития высших психических функций. Наиболее часто он ограничивался одним законом в разных редакциях и с разными названиями: «общий генетический закон культурного развития» [14, т. 3; 145], «закон социогенеза высших форм поведения» [14, т. 4, 223], «основной фундаментальный закон построения высших психических функций» [14, т. 4; 223], «общий закон для построения всех высших психических функций» [14, т. 4; 223], «закон двойного появления высших психических функций в истории развития ребенка» [14, т. 5; 203], «самый важный и основной из генетических законов» [14, т. 6; 56]. Именно этот закон чаще всего воспроизводится в работах, посвященных творчеству Л.С. Выготского, а наиболее цитируемой является формулировка из «Истории развития высших психических функций» [14, т. 3; 145].

В концепции Л.С. Выготского есть и другие законы развития высших психических функций. В «Педагогике подростка» упомянутый закон приводится как второй в ряду из трех законов. Напомним их.

(2) Полный ряд законов

Первый закон (закон опосредования. – Б.М.): закон перехода от натуральных к культурным (опосредованных орудиями и знаками) формам поведения (см. [14, т. 4; 221]).

Следует иметь в виду, что не всякие средства практической деятельности Л.С. Выготский относил к орудиям. Его более поздняя точка зрения (**с. 33**) относительно известных опытов В. Келера состояла в том, что палка в руках обезьяны не заслуживает звания орудия [14, т. 1; 158-159, 256]. Поэтому разумное поведение обезьян находится в рамках натуральных форм поведения.

Второй закон (закон социогенеза): закон перехода от социальных к индивидуальным формам поведения (средства социальной формы поведения в процессе развития становятся средствами индивидуальной формы поведения) (см. [14, т. 4; 221, 223]).

Третий закон (закон вращивания): закон перехода функций извне внутрь. «Этот процесс перехода операций извне вовнутрь мы и называем законом вращивания» [14, т. 4; 140].

Позднее Л.С. Выготский формулирует еще один закон, который можно считать дополняющим и замыкающим данный ряд.

Четвертый закон (закон осознания и овладения. – Б.М.): «Общий закон развития состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции. Они возникают поздно» [14, т. 2; 217].

(3) Полнота законодательства

Почему четыре закона, а не меньше или больше? Имеются ли какие-либо критерии для проверки точности формулировок и названий этих законов? Иначе говоря, существует ли внутренняя логика в этом законодательстве? В текстах Л.С. Выготского прямых ответов на подобные вопросы не найти. Тем не менее проведенный логико-семантический анализ позволяет выявить довольно четкую логику. Она легко проявляется с помощью немного упрощенной схемы классификации форм поведения и функций (Рис. 2).

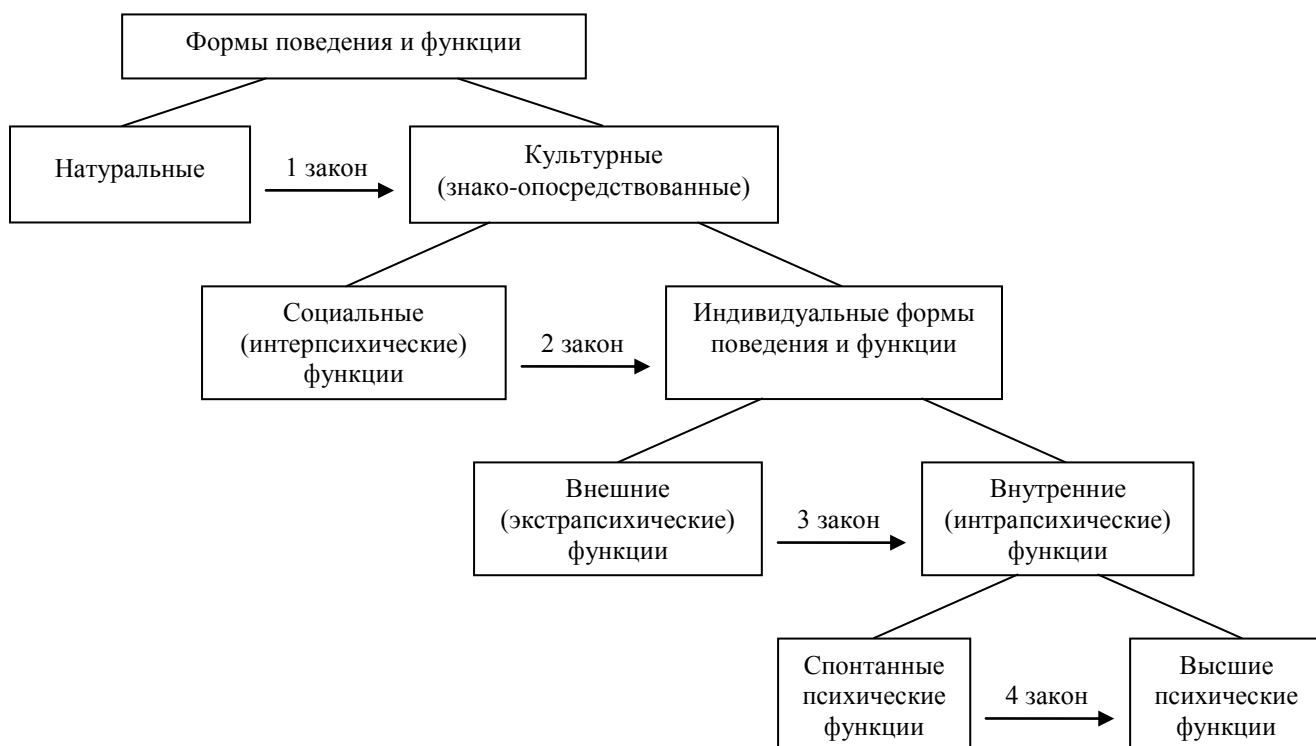


Рис. 2. Законы развития высших психических функций

Схема на Рис. 2 в концентрированном виде выражает основные итоги логико-семантического анализа. Тот факт, что все четыре закона четко разложились по своим полочкам, красноречиво показывает отличное соответствие между системой функциональных понятий и законами развития. Кроме того, он служит наглядным доказательством того, насколько глубоко концептуальный аппарат Л.С. Выготского пропитан генетической идеей (ср. [55; 191]). (с. 34) В системе его категорий представлены не только отношения общности (родо-видовые), но и генетические отношения. Правда, задача разделения этих отношений пока остается нерешенной. Более того, нет ясности, как ее решать. Проблемы систематики эволюционных форм вообще очень запутанны. Даже в биологии, где систематикой живого занимаются не меньше 250 лет, до сих пор остаются открытыми принципиальные вопросы, связанные с размежеванием генеалогии и систематики. Эволюционная генеалогия выступает в качестве основы систематики, но тождества между ними нет и не должно быть.

Итак, можно ли считать, что приведенные четыре закона образуют полный набор? Если допустить, что рассматриваемые законы являются переходными, т.е. что они описывают переходы от одной стадии развития к следующей, то не может быть сомнений в том, что количество законов должно составлять $N-1$, где N – количество стадий. Далее (см.: *Теоретическая схема стадий...*) мы покажем, что в концепции Л.С. Выготского удастся установить 7 стадий. Следовательно, количество переходных законов должно составлять 6. Недостающие законы легко реконструируются из рассмотрения стадий развития.

(4) Синкретические формулировки

Некоторые формулировки законов синкретически объединяют генетические переходы разного уровня.

Зона ближайшего развития

(1) Дефиниция

«Зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» ([16; 399-400]).

«Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [14, т. 4; 264].

Отсюда следуют важные практические рекомендации для организации диагностической и педагогической работы, которые, однако, относятся к сфере практических приложений культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

(2) Зона ближайшего развития и сензитивный период

Л.С. Выготский сам наметил логическую связь этих понятий: «обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития. Этот период многие современные педагоги, как Г. Фортун, М. Монтессори и другие, называют сензитивным периодом. Как известно, этим словом знаменитый биолог Г. де Фриз обозначил те установленные им... периоды онтогенетического развития, когда организм особенно чувствителен к влияниям определенного рода... Сензитивные периоды вполне совпадают с тем, что мы назвали выше оптимальными сроками обучения» [14, т. 2; 252].

Л.С. Выготский считал, что понятие зоны ближайшего развития раскрывает (объясняет) «природу» сензитивных периодов в обучении. Первое (с. 35) понятие рассматривается как теоретическое, второе – эмпирическое. Знание «природы» позволяет конструировать методы диагностики сензитивных периодов и методы обучения. Поэтому от понятия зоны ближайшего развития идут пути и к исследованиям, и к практике. Для примера второго пути сошлемся на теорию развивающего обучения В.В. Давыдова, где это понятие «приобрело функции общей реальной организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками теоретических знаний происходит в форме их постоянного диалого-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем» [21; 517].

(3) Оценки

А.Н. Леонтьев писал, что «введение понятия “зона ближайшего развития” составляет крупную заслугу Льва Семеновича перед психологией и педагогикой» [32; 36].

Л.Ф. Обухова характеризует это понятие как «подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира» [41; 184].

Рене ван дер Веер и Яан Вальсинер не скрывали своего удивления по тому поводу, что сам Л.С. Выготский как будто бы не считал понятие зоны ближайшего развития собственным изобретением, ссылаясь на «Меймана и других», «американских исследователей» и, в частности, на работу Дороти МакКарти [54]. Не вполне ясное высказывание Л.С. Выготского на сей счет с большим энтузиазмом цитировали его критики от Е.И. Рудневой до А.В. Брушлинского, но Р. Веер и Я. Вальсинер, проведя тщательное расследование, вынуждены были признать, что их попытки установить факт заимствования этого понятия не увенчались успехом, корней его они не обнаружили [55; 347].

(4) Замечание

Можно подумать, что понятие зоны ближайшего развития не имеет прямого отношения к самой теории развития высших психических функций, а является главным образом понятием педагогической психологии, раскрывающим механизм взаимоотношения процессов обучения и усвоения (знаний, умений, навыков). Практическая ценность этого понятия не упадет до нуля от подобной интерпретации, но в таком случае более точным был бы термин «зона ближайшего усвоения».

Л.Ф. Обухова успешно реконструировала связь понятия зоны ближайшего развития с рассматриваемой здесь концепцией Л.С. Выготского: «Зона ближайшего развития – логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и посте-

ленно становится внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта» [41; 184].

Идеальная форма

(1) Идеальная форма как элемент социальной среды и, следовательно, важнейший источник развития (с. 36)

Для уточнения положения об особой по своему механизму роли социальной среды в процессе культурного развития ребенка Л.С. Выготский фокусирует внимание на таком элементе этой среды как идеальная форма: «...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия “идеальных” и наличных форм» [14, т. 4; 265].

В частности, идеальная форма – это «развитая речь взрослых». Речевое развитие ребенка происходит во взаимодействии с этой идеальной формой. «Всякое самое примитивное детское слово является частью целого, внутри которого оно взаимодействует с идеальной формой. Идеальная форма – источник речевого развития ребенка» [14, т. 4; 356].

Идеальные формы существуют и в сфере практической деятельности, в каждом человеческом действии. Безусловно, идеальные формы исторически развиваются.

(2) Обучение и идеальная форма

«Самый процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка» [14, т. 4; 266].

Вопрос об обучении следует выносить в сферу практических приложений культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

(3) Зеньковский В.В.

До Л.С. Выготского термин «идеальная форма» в детской психологии использовал В.В. Зеньковский (1924), согласно которому: «...задача нашего жизненного развития заключается в том, чтобы найти присущую нашей индивидуальности идеальную форму»; «...всякая личность должна найти свой путь, свою идеальную форму» [24; 170, 307]. Очевидно, В.В. Зеньковский в большей степени, чем Л.С. Выготский, рассматривает развитие личности как процесс индивидуальный и многовариантный. В этом же духе представлено развитие личности в недавней работе В.П. Зинченко «К началам органической психологии» [28].

(4) Эльконин Д.Б.

Нетривиальную интерпретацию предложил Д.Б. Эльконин: «Рассмотрение истории детства и его современного состояния подводит нас к возможности создания такой теории психического развития ребенка, согласно которой его высшие и конечные формы вовсе не даны изначально, а только заданы, то есть существуют объективно в идеальной форме как общественные их образцы (в этом случае идеальное и идеальную форму и их общественно-историческую природу нужно понимать в духе работ Э.В. Ильенкова, 1974)» [50; 28].

(5) Проблема развития

Можно ли детское развитие понимать как присвоение (усвоение) идеальных форм? Или же его следует понимать, как развитие наличных форм во взаимодействии и в направлении идеальных? Скорее всего, Л.С.Выготский положительно ответил бы на второй вопрос, а не на первый. (с. 37)

Трудно не согласиться с В.П. Зинченко, остроумно заметившим, что культура и среда обладают не движущей, а «приглашающей силой» (О. Мандельштам). «Человек может принять вызов со стороны культуры или остаться равнодушным. Культура также может пригласить, а может оттолкнуть... Другими словами, между идеальной и реальной формами существует разность потенциалов, что и порождает движущие силы развития. Таким об-

разом, они находятся не в культуре и не в индивиде, а между ними, в их взаимоотношениях» [28; 229].

Интеллектуализация функций – переход от спонтанного к осознанному и произвольному функционированию.

(1) Характеристика

Интеллектуализация выражается в том, что «ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали автоматически, начинают действовать сознательно, логически» [14, т. 2; 415].

В характеристике интеллектуализации приходится различать два аспекта: 1) какая функция интеллектуализируется и 2) какими средствами интеллектуализации располагает субъект на данном этапе развития.

Предполагаем, что ко второму аспекту относится гипотеза, которую Л.С. Выготский сформулировал в лекции «Мышление и его развитие в детском возрасте». Суть этой гипотезы заключается в том, что в онтогенетическом развитии сознания «вся система отношений функций друг с другом определяется в основном господствующей на данной ступени развития формой мышления» [14, т. 2; 415].

(2) Интеллектуализация восприятия

Кратко точку зрения Л.С. Выготского можно изобразить следующим образом: благодаря интеллектуализации восприятия возникает наглядное мышление, которое само интеллектуализируется несколько позднее.

«Упорядоченное и осмысленное восприятие, связанное с речевым мышлением, является таким сложным продуктом нового синтеза, что наглядные впечатления и процессы мышления слиты в единый сплав, который можно с полным основанием назвать наглядным мышлением. (...) Развитое восприятие взрослого накладывает на действительность сетку упорядочивающих логических категорий. Это всегда осмысленное восприятие. Переход от восприятия к наглядному мышлению является частным случаем... перехода функций вверх...» [14, т. 4; 118].

«...интересна генетическая судьба наглядного, или конкретного, мышления. Наглядное мышление не исчезает вовсе из интеллектуальной жизни подростка по мере того, как проявляется абстрактное мышление. Оно только отодвигается в другое место, уходит в сферу фантазии, отчасти меняясь под влиянием абстрактного мышления и поднимаясь, как и всякая другая функция, на высшую ступень» [14, т. 4; 210].

(3) Интеллектуализация других функций

«В <младшем. – Б.М.> школьном возрасте интеллектуализируются и становятся произвольными все основные интеллектуальные функции, кроме самого интеллекта в собственном смысле слова» [14, т. 2; 215]. **(с. 38)** Интеллектуализация вербального мышления опирается на функцию образования понятий и рефлексивную умственную активность. «Только к 12 годам, т.е. к окончанию первого школьного возраста, ребенок вполне преодолевает эгоцентрическую логику и переходит к овладению своими мыслительными операциями» [14, т. 3; 327].

Об интеллектуализации воображения: «...существенно новое в развитии фантазии в переходном возрасте... заключается в том, что воображение подростка вступает в тесную связь с мышлением в понятиях, оно интеллектуализируется, включается в систему интеллектуальной деятельности и начинает играть совершенно новую функцию в новой структуре личности подростка» [14, т. 4; 203].

(4) Интеллектуализация как стадия развития

Если интериоризацию (вращивание) Л.С. Выготский рассматривал как четвертую стадию в процессе развития функций, то интеллектуализацию правомерно рассматривать как следующую стадию. В явном виде такой вывод сам Л.С. Выготский не сделал. См.: *Теоретическая схема стадий...*

Интериоризация – См.: *Вращивание*.

(1) Отличие от других авторов

«Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности. Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе “внешний” – значит сказать “социальный”. Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия на других или средство воздействия других на личность» [14, т. 3; 144-145].

Данное высказывание далеко не безупречно. В первой его части говорится об интериоризации, во второй – о процессе формирования высших психических функций в целом. Видимо, автор хотел сказать, что, в отличие от других, он рассматривает процесс интериоризации именно в контексте проблемы развития высших психических функций.

Любопытно, что в современных англоязычных психологических словарях вообще нет термина «интериоризация», самым близким по звучанию и значению термином в них является «интернализация».

(2) Об одном распространенном заблуждении

Ошибочно думать, что высшие психические функции формируются благодаря интериоризации. Имеется в виду ошибочность той точки зрения, будто интериоризация является не только необходимым, но и достаточным условием. Во-первых, и экстрапсихические функции, опирающиеся на внешние знаки, могут быть отнесены к высшим психическим функциям (в широком смысле); во-вторых, не всякий внутренний процесс, хотя и опосредствованный внутренними знаками, удовлетворяет критериям высшей психической функции (в узком смысле). Л.С. Выготский неоднократно отмечал, (с. 39) что первоначально процесс мышления у младших школьников, осуществляемый с помощью внутренней речи, не осознается и не управляется ими. «Мышление ребенка носит на этой ступени произвольный характер. Отсутствие произвольности и осознанности собственных операций как раз и является психологическим эквивалентом отсутствия логического мышления. Именно с окончанием первого школьного возраста... у ребенка начинается правильное понимание и осознание собственных операций, которые он совершает с помощью слова и значения слова как известного знака или вспомогательного средства мышления» [14, т. 4; 96-97]. На этой ступени более осознанными и управляемыми являются внешнеречевые процессы.

(3) Интериоризация в теории деятельности А.Н. Леонтьева

Понятие интериоризации стало одним из центральных в теории деятельности. «Интериоризацией называют, как известно, переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специфической трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы внешней деятельности» [33, т. 2; 149].

(4) Замечание

Г.А. Ковалев и Л.А. Радзиховский попытались в работах А.Н. Леонтьева найти ответ на вопрос: «Как происходит интериоризация?» Найденный ими ответ гласит: «С одной стороны, только в ходе общения (очевидно, со взрослыми), с другой – в процессе перевода действия (которое человек может совершать и один) из внешнего плана во внутренний, умственный» [29; 113-114].

Далее они пишут: «Такое – широко распространенное – понимание интериоризации противоречиво. Причина противоречия та, что здесь соединены положения двух теорий интериоризации – Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина...» [29; 114]. Что же в этом пони-

мании исходит от Л.С. Выготского? Согласно Г.А. Ковалеву и Л.А. Радзиховскому, «...в представлениях Л.С. Выготского об интериоризации центральное место занимало общение» [29; 114].

Однако согласиться с такой интерпретацией представлений Л.С. Выготского очень трудно по двум основаниям. Во-первых, интериоризация рассматривалась Л.С. Выготским лишь как один из этапов формирования высшей психической функции. Во-вторых, общение занимает центральное место не в представлениях Л.С. Выготского об интериоризации, а в его представлениях о первых стадиях развития высших психических функций; смешение же межличностного общения с квазиобщением («контакт с самим собой»), выступающим в функции механизма активности сознания (об этом механизме Л.С. Выготский писал еще в 1925 г. [14, т. 1; 96]), вносит только путаницу в теоретические дискуссии. Поэтому построенное Г.А. Ковалевым и Л.А. Радзиховским противоречивое «понимание интериоризации» никак не может быть соединением теорий Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. (с. 40)

Источник развития

(1) Социальная среда

На основании экспериментов с практической деятельностью ребенка сделан вывод, что «источник развития деятельности лежит в социальном окружении ребенка и конкретно выражается в тех специфических отношениях с экспериментатором, которые пронизывают всю ситуацию, требующую практического применения орудий, и вносят в нее социальный аспект» [14, т. 6; 29].

Повторим также: «...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия “идеальных” и наличных форм» [14, т. 4; 265].

См.: *Идеальная форма*.

(2) Обучение

По мнению Л.С. Выготского, всякое обучение (напр., дошкольное и школьное) является источником развития, но не всякое обучение является хорошим: только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития (см. [14, т. 2; 252]; [16; 386, 405]).

Наследственные предпосылки развития

(1) Общее положение

«Нет ничего более ложного, чем представление о ребенке... согласно которому ребенок изображается белым листом бумаги, т.е. абсолютно чистым комплексом возможностей... Думать так – значит зачеркивать не только все процессы формообразования и рождения человеческого детеныша, но и громадный путь органической эволюции, приведший к выработке и созданию человеческой природы» [16; 341].

(2) Педагогические следствия

«Воспитание никогда не начинается на пустом месте... В этом смысле всякое воспитание есть перевоспитание уже осуществленного. Поэтому первым требованием воспитания является совершенно точное знание наследственных форм поведения, на основе которых придется надстраивать личную сферу опыта. И вот здесь-то знание индивидуальных различий выступает с особой силой» [16; 346].

«Стричь всех под одну гребенку – величайшее заблуждение педагогики, и основная ее предпосылка непременно требует индивидуализации: сознательного и точного определения индивидуальных целей воспитания для каждого ученика» [16; 348].

Новообразование

(1) Новообразование как признак развития

Л.С. Выготский называл эволюционистской или метафизической такую концепцию развития, согласно которой «в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала» [14, т. 4; 247].

В противовес выдвигалась концепция развития, которую он называл «диалектической». Ее главный момент связан с понятием новообразования: (с. 41) «...развитие не исчерпывается схемой “больше-меньше”, а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований...» [14, т. 4; 247].

В Предисловии к книге Гезелла (1932) Л.С. Выготский охарактеризовал возникновение новообразований как «основное в процессе развития» [10; 12].

(2) Высшие психические функции как новообразования

Каждая высшая психическая функция является специфическим новообразованием, а «не прямым продолжением и дальнейшим усовершенствованием соответствующей элементарной функции» [14, т. 6; 56]; «...высшие психические функции возникают как специфическое новообразование, как новое структурное целое, характеризующееся теми новыми функциональными отношениями, которые устанавливаются внутри его» [14, т. 6; с. 60].

Однако ясно, что новообразования не являются отличительным признаком развития высших психических функций, они свойственны и процессу эволюционного развития.

(3) Филогенетические новообразования

Л.С. Выготский применял термин «новообразование» не только к онтогенетическим достижениям, но и к эволюционным (филогенетическим). Например, он писал, что интеллект человекообразных обезьян «является несомненным новообразованием, но не перестроенным всей системы сознания и отношения к действительности, свойственным животному, иначе говоря,.. в опытах Келера перед нами – *интеллектуальные операции в системе инстинктивного сознания*» [14, т. 1; 258].

(4) Коффка К.

К. Коффка также пользовался понятием новообразования (см. [30; 86, 116, 134]), на что обратил внимание и сам Л.С.Выготский во вступительной статье к книге К.Коффки (см. [14, т. 1; 242]).

Напомним, что критический анализ, проведенный Л.С. Выготским, оказался неутешительным для «структурной» концепции (т.е. гештальтпсихологии): «применение структурного принципа означает приведение детской и животной психологии к одному знаменателю, стирание границ между историческим и биологическим, следовательно, по существу означает отказ от признания новообразований» [14, т. 1; 282].

(5) Центральное новообразование

Это понятие выдвинуто Л.С.Выготским в рамках учения о возрасте [14, т. 4; 256], которое, как уже говорилось, мы не рассматриваем здесь.

Подражание

(1) Существенный фактор развития

«Приведенные соображения заставляют нас отказаться от мнения, которое сводит сущность подражания к простому образованию навыков, и понять подражание как существенный фактор развития высших форм поведения человека» ([14, т. 3; 133]; см. также [14, т. 3; 143]; [14, т. 4; 263]). Но в этом Л.С. Выготский был не оригинален и не одинок.

(2) Зарубежные авторы (с. 42)

Многие зарубежные психологи задолго до Л.С. Выготского придавали подражанию исключительно важную роль в развитии культуры и личности. Среди них можно, к примеру, назвать Г. Тарда, Д.М. Болдуина, К. Коффку.

В частности, К. Коффка писал о подражании как мощном факторе развития: «...обучение путем подражания в сравнении со спонтанным обучением оказывается более легким, не говоря уже о том, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть вообще усвоены только с помощью подражания. Ситуация “улучшается” при существовании образца уже тем, что отмечается отправной пункт решения, и тем, что индивидуум вообще обращает свое внимание на такие вещи, которые до тех пор еще не были включены в ситуацию. (...)

В этом смысле подражание является мощным фактором развития. Большинство из того, чему мы научаемся, мы усваиваем не путем опыта, но в результате овладения образцами, иногда в более старшем возрасте при помощи речевого пояснения. Это овладение становится все более легким, в то время как вначале подражание по трудности мало уступает самостоятельному открытию» [30; 205].

(3) Запорожец А.В.

«Среди советских психологов особое значение придавал подражанию Л.С. Выготский (1956), который видел в нем важнейший путь овладения ребенком общественно сложившимися способами практической деятельности и общения между людьми, и в связи с этим отводил ему существенную роль в генезисе высших, специфически человеческих психических функций. (...)

Л.С. Выготский исследовал роль подражания в онтогенезе высших психических функций. Этому вопросу была посвящена неопубликованная экспериментальная работа Л.И. Божович и Л.С. Славиной (1930, рукопись)» [23; 128].

А.В. Запорожец считает, что «подражание занимает как бы промежуточное место между более простыми способами усвоения чужого опыта, осуществляемыми без посредства имитационного образа, и более высокими формами усвоения, которые основываются на обобщенных словесных образах. Поэтому хотя подражание отсутствует у новорожденного и появляется лишь на известной ступени онтогенеза, однако преобладающее значение оно приобретает все же на относительно ранних ступенях развития ребенка. На протяжении детства подражание постепенно отступает на задний план и приобретает второстепенное, вспомогательное значение в общем процессе усвоения опыта, передаваемого ребенку окружающими людьми» [23; 145].

Развитие поведения (общая схема)

(1) Схема из четырех ступеней

Общая схема включает основные ступени (этапы) эволюционного развития поведения у животных (натуральные ступени) и дополняется соответствующей ступенью, характерной для поведения человека. Л.С. Выготский придерживался, хотя и с некоторыми оговорками, следующей четырехступенчатой схемы; инстинкт, дрессура (навык), практический интеллект, воля [14, т. 3; 124-127]. Первые три ступени совпадают со схемой, (с. 43) предложенной К. Бюлером. Оригинальный вклад Л.С. Выготского состоял в выделении четвертой ступени.

(2) Четвертая ступень

«Итак, нашим исходным положением является признание новой, четвертой ступени в развитии поведения. (...) Новая ступень не надстраивается над прежними тремя совершенно так же, как предыдущие надстроены друг над другом. Она означает изменение самого типа и направления в развитии поведения, она отвечает историческому типу развития человечества. (...) <Тем не менее> И здесь мы отмечаем своеобразную геологию в развитии генетически наличных пластов в поведении. Подобно тому как инстинкты не уничтожены, но сняты в условных рефлексах, или навыки продолжают существовать в интеллектуальной реакции, натуральные функции продолжают существовать внутри культурных» [14, т. 3; 126].

(3) Самокритика Л.С. Выготского

«Несомненно, дальнейшие исследования внутри человеческого поведения сумеют различить новые и новые эпохи и ступени, тогда и наши попытки окажутся методологически не законченными, они в действительности окажутся упрощением проблемы и сведением разнородных вещей к одному общему знаменателю. Но в настоящее время речь идет о завоевании для науки нового понятия, речь идет о том, чтобы пробиться из биологического пленения психологии в область исторической человеческой психологии» [14, т. 3; 126].

(4) Предостережение

Главной темой и проблемой «Истории развития высших психических функций» было психическое развитие ребенка. Однако Л.С. Выготский немного затрагивал и вопросы как исторического, так и эволюционного развития поведения. Хотя между этими тремя областями могут быть найдены некоторые параллели или аналогии, но масштаб и детальность анализа этих областей совершенно несопоставимы. И если мы стремимся точнее уяснить концепцию Л.С. Выготского, то ни в коем случае недопустимо объединять в одной куче все, что писал Л.С. Выготский о высших формах поведения, высших психических функциях и натуральных процессах, необходимо четко проводить различие трех упомянутых областей развития.

Развитие высших психических функций

Понятие развития высших психических функций Л.С. Выготский считал одним из центральных понятий генетической психологии, но отмечал, что это понятие «до сих пор остается еще смутным и неясным», недостаточно разграниченным с другими понятиями [14, т. 3; 6].

Полный анализ всех аспектов сходства и различия между развитием высших психических функций и другими типами развития требует слишком большого объема. Поэтому мы вынуждены ограничиться здесь предельно кратким и пунктирным изложением. Не будет затрагиваться здесь и более общее понятие психического развития человека.

(1) Негативные определения

Развитие высших психических функций не сводится к:

- процессу количественного роста (органов или функций) [14, т. 6; 6], **(с. 44)**
- процессу органического созреванию, т.е. к реализации и модификации наследственных задатков [10; 12],
- процессу образования навыка [14, т. 3; 127-128, 178],
- процессам открытия или изобретения [14, т. 3; 131],
- процессам обучения и усвоения знаний [14, т. 3; 178].

Следует иметь в виду, что, как правило, подобные отрицания Л.С. Выготский понимал диалектически (по типу «и да, и нет»). Примером может служить следующий отрывок: «В наши дни психология начинает овладевать мыслью, что процессами роста не исчерпывается вся сложность детского развития и что часто, особенно тогда, когда речь идет о наиболее сложных и специфических для человека формах поведения, рост (в прямом значении этого слова) входит в общий состав процессов развития, но не как определяющая, а как подчиненная величина. Сами процессы развития также обнаруживают сложные качественные превращения одних форм в другие, такие, как сказал бы Гегель, переходы количества в качество и обратно, по отношению к которым понятие роста оказывается уже неприложимым» [14, т. 6; 6-7].

(2) Позитивные характеристики

- см.: *Новообразование*;
- см.: *Идеальная форма*;
- см.: *Социогенез*;
- целостность (системность, интеграция) развития высших психических функций (см. [14, т. 3; 316]; [14, т. 4; 113, 129-130] и т.д.);
- развитие по спирали ([14, т. 2; 211]; [14, т. 4; 304]);
- развитие высших психических функций – закономерные метаморфозы, скачки, конфликты, революции и инволюции, зигзаги ([14, т. 1; 198, 205]; [14, т. 3; 136, 178-179, 291-292]); близкое понимание можно найти у Д.М. Болдуина, Э. Меймана и др., но у Л.С. Выготского оно было разработано как на уровне широкого обобщения (закона), так и на уровне конкретных фактов (см. [14, т. 6; 16]; [18; 22]);
- дифференциация функций (см., напр., [14, т. 2; 320, 322]; [14, т. 3; 118]; [18; 106, 256]);

- социализация и индивидуализация (см. [14, т. 2; 69-70, 74, 325-326 и др.]); существенные разъяснения к позиции Л.С. Выготского даются А.Г. Асмоловым [1; 46-47].

(3) Сходство и различие с процессом биологической эволюции

«Историю культурного развития ребенка надо рассматривать по аналогии с живым процессом биологической эволюции, с тем, как постепенно возникали новые виды животных, как гибли в процессе борьбы за существование старые виды, как катастрофически шло приспособление к природе живых организмов. Только так, как живой процесс развития, становления, борьбы, может быть понято культурное развитие ребенка и только в таком виде оно может служить предметом действительно научного изучения. Вместе с этим в историю детского развития вводится понятие конфликта, т.е. противоречие или столкновение природного и исторического, (с. 45) примитивного и культурного, органического и социального» ([14, т. 3; 292]; см. также [14, т. 3; 137]).

Именно по фактору идеальной формы развитие высших психических функций резко отличается от процессов биологической эволюции и исторического развития культуры (см. [18; 89]).

(4) Линии развития

Суммируя ряд высказываний Л.С. Выготского и пользуясь его терминологией, можно сказать, что линия развития высших психических функций в онтогенезе находится в единстве и переплетении с двумя другими линиями: линией органического созревания и линией усвоения навыков и знаний (линией обучения). Кроме того, в «Педагогике подростка» выделена еще одна важная линия – развитие интересов.

При этом линия развития высших психических функций имеет раздвоение. «Развитие высших психических функций ребенка возможно только на путях их культурного развития, все равно, пойдет ли культурное развитие по линии овладения внешними средствами культуры, как речь, письмо, арифметика, или по линии внутреннего усовершенствования самих психических функций, т.е. выработки произвольного внимания, логической памяти, отвлеченного мышления, образования понятий, свободы воли и т.д.» [14, т. 3; 302]. Для обеих линий развития справедливо положение, согласно которому «поднятие функции на высшую ступень, повышение ее деятельности основывается не на органическом, а на функциональном развитии, т.е. на развитии самого приема» ([14, т. 3; 128]; см. также [14, т. 4; 51]).

Социальная ситуация развития

(1) Дефиниция

«Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и называем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте» [14, т. 4; 258].

(2) Интерпретации

Возможны, по крайней мере, две разные интерпретации этого понятия, зависящие от того, какой смысл вкладывается в слово «отношение». В одном случае «отношение» можно представить субъективистски (без какого-либо негативного оттенка!), т.е. как переживание и понимание ребенком элементов среды; в другом – деятельностно. Л.С. Выготский, как нам кажется, был далек от того, чтобы противопоставлять эти две интерпретации, его собственное понимание, вероятно, представляло собой синтез двух интерпретаций: «...социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» [14, т. 4; 260]. «Отношения» здесь надо понимать так, как пишет сам Л.С. Выготский: возникновение у изменившегося коренным образом ребенка новой структуры сознания неизбежно «означает и новый характер восприятий внешней действительности (с. 46) и деятельности в

ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психической жизни» [14, т. 4; 259]; или еще более прозрачно, «...возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе» [14, т. 4; 260]. В результате новый цикл развития начинается с того, что возникает новая социальная ситуация развития, то есть «новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней...».

Несомненно, А.Н. Леонтьеву удалось придать этой точке зрения гораздо большую четкость и строгость. «В деятельности, а не в переживании осуществляется... действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды.

Переживание лишено собственного движения. Только в единстве деятельности и переживания, а не в переживании как таковом, заключены внутренние движущие силы психологического развития человека. *Переживание есть только форма по отношению к содержательной человеческой деятельности*» [34; 124].

Тем не менее когда в цитированной работе А.Н. Леонтьев критиковал взгляды Л.С. Выготского, то его критика основывалась на однобокой интерпретации идей Л.С. Выготского в духе исключительно субъективистского толкования детерминант развития, что не соответствует действительности.

(3) Социальная ситуация развития как детерминанта развития

«Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [14, т. 4; 258-259].

Социогенез

(1) Дефиниция

«Социогенез – в отличие от биогенеза история происхождения и развития психологических функций, формирующихся в процессе общественной жизни человека. В филогенетическом плане социогенез охватывает весь процесс исторического развития поведения человека, в онтогенетическом – процесс социального формирования ребенка» [7; 163]. Следует обратить внимание на объединение в этом понятии двух процессов развития: социогенез в онтогенезе и социогенез в историческом филогенезе.

Л.С. Выготский в своих работах, хотя и в разной степени, касался обоих процессов, что и отметил, в частности, А.Н. Леонтьев: «Изучение истории формирования высших психических функций в онтогенезе и филогенезе как образований, складывающихся на основе элементарных психических функций, опосредуемых психологическими орудиями, стало главной темой исследований Выготского и его сотрудников» [32; 26].

(2) Замечание

В «Истории развития высших психических функций» Л.С. Выготский настаивал на том, что культурное развитие человечества происходило на фоне (с. 47) уже завершившегося биологического развития вида *Homo sapiens* ([14, т. 3; 27]; см. также [14, т. 4; 49]). Точно так же в докладе «О психологических системах» (9.10.1930) Л.С. Выготский утверждал: «Нет оснований предполагать, что человеческий мозг с биологической стороны претерпел в продолжение человеческой истории существенную эволюцию. Нет оснований предполагать, что мозг примитивного человека отличался от нашего мозга и был неполноценным мозгом, имел иную биологическую структуру, чем у нас. (...) Биологическая эволюция человека была закончена до начала его исторического развития» [14, т. 1; 117].

Эта точка зрения кажется весьма уязвимой и далекой от истины, поскольку можно считать доказанным, что: а) культурное развитие человечества начинается задолго до возникновения вида *Homo sapiens* и служит одним из решающих факторов биологического развития не только этого вида, но и более ранних видов рода *Homo*; б) сам вид *Homo sapiens*,

по современной номенклатуре, включает два подвида, в один из которых включаются и современные люди; в) микроэволюция никогда не прекращалась. Если все это верно, то возникает впечатление, что позиция Л.С. Выготского в вопросе о роли социо-культурных факторов в антропогенезе является полностью ошибочной.

Однако критикам следует принять во внимание, что в «Этюдах по истории поведения» Л.С. Выготский, в согласии с первым из трех перечисленных пунктов, писал следующее: «...рука и мозг, как естественные органы, никогда не развивались так быстро, как в период исторического развития» [17; 64]; причем «...это биологическое изменение человеческой природы сделалось уже величиной зависимой и подчиненной историческому развитию человеческого общества» [17; 79].

Следовательно, выявляются две разные позиции Л.С. Выготского и между ними как будто бы обнаруживается противоречие. На самом деле обе точки зрения можно примирить, если при интерпретации первой позиции будем под «филогенезом» (в смысле «исторического развития») понимать не процесс антропогенеза в целом, а только последний период человеческой истории, который наступил с начала верхнего палеолита, когда действительно биологическая макроэволюция человеческого вида (точнее подвида *Homo sapiens sapiens*) замедляется и прекращается. Таким образом, концепция Л.С. Выготского не исключает взаимодействия, или, как сейчас принято говорить, «коэволюции» культуры и биологической организации в процессе антропогенеза, рассматриваемом полнообъемно. Напротив, она нацеливает на исследование роли психологических орудий в этом недостаточно еще изученном процессе.

(3) Два смысла «социальности» высших психических функций:

1) включенность субъекта и его действий в коллективную деятельность, в сотрудничество,

2) социальное происхождение средств деятельности (в том числе и знаковых средств) (см. [14, т. 1; 115-116]).

В частности, на примере усвоения ребенком слов Л.С. Выготский иллюстрировал общее положение о том, что «ребенок получает знаки от (с. 48) окружающих и лишь потом осознает или открывает функции этих знаков» [14, т. 3; 174].

О третьем, квазисоциальном, смысле см. в нижеследующих пунктах (4) и (7).

(4) От социальности функций к социальности личности

«Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [14, т. 3; 146].

«В общем мы могли бы сказать, что отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми. Я отношусь к себе так, как люди относятся ко мне» ([14, т. 3; 142]; см. также [14, т. 1; 96]; [14, т. 4; 225]; [14, т. 5; 203]).

(5) Социальность младенца

В своем Предисловии к книге Гезелла Л.С. Выготский цитирует следующее высказывание американского психолога: «Социальность существует уже в доречевом периоде, задолго до того, как ребенок произносит свое первое слово. В этом и кроется тайна человеческой личности. Уже в момент рождения мы имеем перед собой человеческую личность. Нет надобности выжидать для ее появления вертикальной походки и речи. Несомненно, что человеческое появляется поздно в истории развития расы, но оно возникает очень рано в истории индивидуального развития» ([19; 217]; см. также [10; 8]).

Л.С. Выготский соглашается с этим высказыванием, хотя и отмечает, что сам А. Гезелл в этом вопросе допускал непоследовательность и противоречивость, потому что «социальную жизнь ребенка Гезелл рассматривает, так же как и поведение детенышей животных, в плане приспособления» [10; 9].

(6) Социальное в нас, социальная всепропитанность

«Очень наивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания» ([15; 238]; см. там же [15; 16-17]). О социальной всепропитанности личности Л.С. Выготский писал в «Педагогической психологии» [16; 88, 243].

(7) Замечание

Ни в «Психологии искусства», ни в «Педагогической психологии» еще нет идеи функциональной универсальности знаков, но уже есть гипотеза социогенеза сознания. Последняя – одна из главных и центральных идей в концепции Л.С. Выготского. Можно утверждать, что две другие идеи, также образующие ядро его концепции – идеи опосредования знаками и интериоризации, – логически и исторически вышли из гипотезы социогенеза. Основанием для такого утверждения является то, что эта гипотеза достаточно (**с. 49**) четко сформулирована в двух, вышеупомянутых, самых ранних сочинениях Л.С. Выготского (см. также [14, т. 1; 96]) и прослеживается до самых поздних его работ. Можно не сомневаться и в том, что идея социогенеза не была заимствована ни у Пьера Жане, ни у Жана Пиаже, хотя не исключено, что последние, как и Л.С. Выготский, имели возможность опираться на общие источники, в частности на работы Д.М. Болдуина, в которых развились близкие мысли.

Теоретическая схема стадий культурного развития ребенка

(1) Первая схема (четыре стадии)

Эта схема появилась на удивление рано, еще в 1927-1928 гг. В статье «Проблема культурного развития ребенка» Л.С. Выготский дает характеристики четырех стадий, которые «описывают полный круг культурного развития какой-либо психологической функции» [9; 68]. В последующих работах эта схема повторялась с неприципиальными изменениями названий стадий, хотя в 1928 г. Л.С. Выготский откровенно писал, что «эти схематически намеченные нами четыре стадии являются только первой предположительной наметкой того пути, по которому идет развитие культурного поведения» [9; 71-72]. Уже этого обстоятельства достаточно, чтобы подвергнуть данную схему ревизии в свете имеющихся в нашем распоряжении результатов логико-семантического анализа.

К малосущественным изменениям можно отнести переименование схемы в закон: «Сущность закона заключается в том, что он определяет четыре основные стадии, через которые проходит в развитии всякая психическая функция высшего порядка» [14, т. 4; 139].

(2) Варианты названий стадий

1. В статье «Проблема культурного развития ребенка» [9; 68-70]:

- 1-я стадия – стадия примитивного поведения или примитивной психологии;
- 2-я стадия – стадия наивной психологии;
- 3-я стадия – стадия внешнего культурного приема;
- 4-я стадия – описана без названия.

2. В докладе «Аномалии культурного развития ребенка» (18.04.1928) [14, т. 5; 326-327]:

- 1-я стадия – стадия естественно-примитивных, или самых примитивных, культурных форм поведения;
- 2-я стадия – стадия наивной психологии;
- 3-я стадия – стадия внешне опосредованных актов;
- 4-я стадия – описана, но названия не получила.

3. В работе «Мышление и речь» (гл. 4, написана в 1929; [14, т. 2; 108-109]):

- 1-я стадия – примитивная, натуральная стадия;
- 2-я стадия – стадия наивной психологии;

3-я стадия – стадия внешнего знака, внешней операции;

4-я стадия – стадия вращения.

4. В «Истории развития высших психических функций» (1931: [14, т. 3; 163]): (с. 50)

1-я стадия – натуральная;

2-я стадия – магическая;

3-я стадия – внешняя стадия;

4-я стадия – внутренняя речь.

Последняя схема немного адаптирована Л.С. Выготским к данным о развитии речи. Когда же рассматривались стадии развития арифметических операций и счета, то названия стадий были следующими [14, т. 3; 161]:

1-я стадия – натуральная, или примитивная, стадия;

2-я стадия – стадия употребления знаков без осознания способа их действия;

3-я стадия – стадия использования внешних знаков;

4-я стадия – стадия внутренних знаков.

Для развития памяти эта схема приобретает следующий вид [14, т. 3; 350]:

1-я стадия – примитивная память;

2-я стадия – стадия наивной психологии;

3-я стадия – стадия внешнего мнемотехнического запоминания;

4-я стадия – стадия вращения, или логической памяти.

(3) Замечание

Описанная схема во всех приведенных вариантах вызывает недоумение в двух отношениях. Во-первых, поражает, что в ней совершенно не проявлена та стадия, которая в законе социогенеза называется «интерпсихической функцией» и которая, очевидно, предшествует стадии наивной психологии (магической стадии); вопрос о правомерности отождествления ее с первой стадией представленной выше схемы не ясен. Это упущение как будто бы устранено в следующем описании развития внимания, однако в нем отсутствуют названия стадий: «Его развитие, в сущности, начинается с первого указательного жеста, с помощью которого взрослые пытаются направлять внимание ребенка, и с первого самостоятельного указательного жеста, с помощью которого ребенок сам начинает управлять вниманием других. Позже в бесконечно более развитой форме ребенок овладевает целой системой этих средств для направления внимания других. Такой системой средств оказывается осмысленная речь. Еще позже ребенок начинает применять к себе самому те самые способы поведения, которые другие применяли в нем и он применял по отношению к другим. Тем самым он научается управлять собственным вниманием, переводить свое внимание в произвольный план» [14, т. 4; 139]. Но и в этом описании есть свои неувязки (ничего не говорится о вращении).

Во-вторых, из законов развития высших психических функций (см. выше: *Законы...*) мы знаем, что стадия вращения может быть дополнена стадией интеллектуализации (четвертый закон – «осознания и овладения») или, что, по-видимому точнее, разделена на две стадии.

(4) Вторая схема (три стадии)

Иногда в работах Л.С. Выготского четко описываются не четыре, а только три стадии. При этом можно заметить, что именно в этих случаях в схеме появляется терминологический эквивалент интерпсихической функции. Укажем несколько примеров. (с. 51)

В докладе «О психологических системах» Л.С. Выготский говорил: «Всякая система... проходит три этапа. Сначала интерпсихологический – я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический – я начинаю говорить сам себе, затем интрапсихологический – два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе...! [14, т. 1; 130]. «Нам известно, что общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем... он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе»

[14, т. 3; 225]. В последнем описании выделено два варианта интерпсихической функции с разным направлением управления (от взрослых к ребенку и обратно).

«Мы видели в продолжение нашего исследования ряд примеров такого прохождения функций через три основные ступени. (...) Эти три ступени проходит в развитии всякая психическая функция» [14, т. 4; 226-227]. Примечательно, что схема из трех стадий, по мнению Л.С. Выготского, находится в согласии с известной феноменологической триадой понятий Гегеля (см. [14, т. 3; 143]; [14, т. 4; 226]).

В случае с развитием указательного жеста три стадии можно, конечно, объяснить тем, что у жеста нет стадии вращения, а три стадии в развитии внимания [14, т. 3; 99-100] отражают точку зрения не Л.С. Выготского, а Э. Титченера.

(5) Замечание

Посредством логического объединения предложенных Л.С. Выготским (!) вариантов можно установить следующие стадии с весьма условными названиями:

- 1-я стадия – натуральная функция,
- 2-я стадия – пассивная интерпсихическая функция («примитивная социальная функция», если следовать схеме на Рис. 1),
- 3-я стадия – активная интерпсихическая функция («высшая социальная функция», согласно той же схеме),
- 4-я стадия – стадия наивной психологии (она же – магическая),
- 5-я стадия – экстрапсихическая функция,
- 6-я стадия – спонтанная интрапсихическая функция,
- 7-я стадия – произвольная интрапсихическая функция (или высшая психическая функция в узком смысле).

Некоторые сомнения вызывает узкая локализация стадии наивной психологии. Более правдоподобно, что «психологическая наивность» может быть связана также с интерпсихической функцией, тогда ее следует рассматривать как дополнительную переменную, которая не находится в отношении взаимоисключения с основной переменной. Поэтому расширенную схему необходимо воспринимать как уточнение позиции Л.С. Выготского, но не забывать о ее гипотетичности и приблизительности.

Факторы развития

(1) Требования среды

Этот фактор является реальным и мощным, но он не раскрывает механизма развития (см., напр., [14, т. 2; 134]). (с. 52)

(2) Коллектив

Одна из статей Л.С. Выготского двусмысленно называется «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка» (1931).

На самом деле в ней говорится, что «один из центральных факторов детского культурного развития... – сотрудничество. Коллектив как фактор развития высших психических функций выступает на первое место в свете новых исследований» [14, т. 5; 276].

Обратим внимание на то, что слово «сотрудничество» имеет определяющее значение и в понятии обучения (см. ниже).

(3) См. *Подражание*.

(4) Речь и действие как факторы развития

«Таким образом, мы приходим к выводу, что роль речи, выделенная нами как особый момент в организации практического поведения ребенка, является решающей для того, чтобы понять не только структуру поведения, но и его генезис: речь стоит в самом начале развития и становится его наиболее важным, решающим фактором» [14, т. 6; 29]. «Путь через другого человека – центральная трасса развития практического интеллекта... Речь играет здесь первостепенную роль» [14, т. 6; 30].

Эти положения нельзя вырывать из контекста, поскольку главная мысль работы была более сложной и глубокой: «Мы стремились... показать, как слово, само интеллектуали-

зируясь и развиваясь на основе действия, поднимает действие на высшую ступень...» [14, т. 6; 90], т.е. в начале было дело.

(5) Деятельность (общение, игра, обучение, труд)

Считается, что Л.С. Выготский недооценивал или даже игнорировал роль деятельности (особенно внешней практической) в психическом развитии, отдавая приоритет «чистому» общению и его средствам. Однако никто не нашел и не найдет у Л.С. Выготского отрицания роли деятельности в развитии.

Чтобы представить действительную точку зрения Л.С. Выготского на роль деятельности, следует обратиться к его конкретным суждениям о роли общения, игры, труда, обучения. И тогда выяснится, что для Л.С. Выготского идея ведущей роли той или иной деятельности в соответствующем возрасте представлялась чуть ли не тривиальной истиной, которую просто незачем было открывать в трудах К. Маркса и других официальных философов.

а) Практическая деятельность в раннем и дошкольном детстве

«Деятельность, практика – вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления, которая, как другая сторона Луны, остается обычно вне поля зрения наблюдателей» [14, т. 2; 62].

б) Общение

«Речевое общение со взрослыми становится, таким образом, мощным двигателем, могучим фактором развития детских понятий» [14, т. 2; 153].

в) Игровая деятельность у дошкольника

«...наши опыты заставляют нас сделать вывод, что игра есть главный тракт культурного развития ребенка, и в частности развития его символической (с. 53) деятельности» [14, т. 6; 14]. По вопросу о взглядах Л.С. Выготского на роль игры важные сведения сообщает Д.Б. Эльконин [49; 397].

По определению Л.С. Выготского, «...игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие» [14, т. 4; 348].

г) Развитие труда и мышления взаимосвязано

«Мы видим,.. что труд является одним из могущественных факторов интеллектуального развития ребенка... С одной стороны, мы пытались выяснить, как развитие трудовой деятельности находит свою опору в естественном развитии детского мышления;.. с другой стороны, сам труд раскрывается как один из основных факторов, двигающих это интеллектуальное развитие ребенка вперед» [13; 120].

д) Обучение

Формулируя гипотезу исследования развития спонтанных и научных понятий, Л.С. Выготский пишет: «Мы можем ожидать, что обучение раскроется... как один из основных источников развития детских понятий и как могущественнейшая сила, направляющая этот процесс» [14, т. 2; 199].

На примере развития понятийной системы сознания (иначе говоря, смысловой структуры сознания) Л.С. Выготский доказывал, что в психическом развитии школьника ведущую роль имеет обучение [14, т. 2; 186], то есть образовательный процесс, представляющий собой «своеобразную форму систематического сотрудничества педагога и ребенка, в процессе которого происходит созревание высших психических функций ребенка с помощью и при участии взрослого» [14, т. 2; 187].

Из этого же исследования Л.С. Выготский делает еще один важный вывод, который одновременно служит как бы заявкой гипотезы будущего исследования: «Обучение начинается не только в школьном возрасте, обучение есть и в дошкольном возрасте» [14, т. 2; 290].

См.: *Движущие силы развития.*

(6) Личность (самого субъекта развития)

При рассмотрении вопроса о развитии в подростковом возрасте так называемых третичных признаков (самосознания, мировоззрения) Л.С.Выготский ставит вопрос; «Можем ли мы представить себе развитие этой группы признаков на основе принципа конвергенции? Другими словами, протекает ли процесс развития в этой области по тому же самому принципу, что при образовании вторичных признаков на основе взаимодействия врожденных задатков и влияния среды? Нам думается, достаточно поставить этот вопрос, чтобы дать на него отрицательный ответ. Здесь в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор – личность самою подростка» [14, т. 4; 237-238].

В литературе высказываются очень разные трактовки саморазвития, но истинное саморазвитие есть не что иное как особая деятельность.

(7) См.: *Источники развития.*

(8) См.: *Наследственные предпосылки развития.*

(с. 54)

Заключение

В заключительном разделе поделимся самыми общими выводами из представленного выше анализа.

1. Задачу классификации (систематики) форм поведения и функций Л.С. Выготский оставил без явного решения (см. также [8; 121]). Тем не менее реконструировать эту часть концепции удастся достаточно успешно, хотя и не без трудностей.

2. При анализе структурного и функционального разделов большие сложности возникли в связи с многозначным употреблением терминов «структура» и «функция» в работах Л.С. Выготского. По этой причине в пределах одного раздела присутствуют термины и понятия, относящиеся к разным проблемам.

Во многих контекстах, где встречаются термины «межфункциональные связи» и «функциональная структура» (структура функции, системная функция), трудно усмотреть критерий для дифференциации функционального и структурного анализов, о которых попеременно пишет Л.С. Выготский, и для ясности следовало бы говорить о структурно-функциональном анализе. К тому же термин «структурный анализ» применялся им и в смысле «семантического анализа». Структурный блок выглядит как прочный и хитро-сплетенный узел. Развязать его – важная задача, которая требует экстраординарных усилий.

3. Некоторые термины могут быть отнесены одновременно к двум разделам. Все случаи «двойного гражданства» терминов заслуживают специального анализа, поскольку за ними стоят не ошибки и просчеты, а объективное сходство и тесные связи изучаемых явлений.

Во-первых, общие термины и понятия выявляются в генетическом и функциональном разделах. Например, «осознание», «овладение», «интеллектуализация» трактуются Л.С. Выготским то как генетические процессы, то как свойства процессов функционирования.

Во-вторых, есть общие и взаимосвязанные понятия в генетическом анализе и анализе сформированных структур (структурный раздел). В частности, проблема соотношения высшего и низшего может рассматриваться как в генетическом плане, так и в плане актуального взаимодействия разных уровней психологической системы. Аналогично, понятие замещения функций выражает и факт структурного разнообразия способов решения одинаковых задач, и закономерность развития, состоящую в росте этого разнообразия.

4. Наиболее разработанной частью концепции необходимо признать генетический раздел. Его вполне можно считать ядром концепции Л.С. Выготского и притом очень сложным. В той или иной степени все другие разделы прочно связаны с ним и в каком-то смысле являются его дериватами. Удивляться этому не приходится, поскольку именно такой результат предопределен методологическим подходом Л.С. Выготского с его явным (с. 55) предпочтением методов генетического исследования структурно-функциональных проблем.

5. В задачи данной работы не входило рассмотрение эмпирической валидности концепции Л.С. Выготского. Нам важно было понять эту концепцию, так сказать, изнутри, уяснить ее устройство и внутреннюю согласованность.

В результате мы смогли, с одной стороны, реконструировать и реставрировать некоторые недостаточно прописанные Л.С. Выготским детали, а с другой стороны – отфильтровать неадекватные интерпретации. Насколько успешно сделано то и другое – пусть судит читатель и время.

По давно заведенной традиции каждое новое исследование творчества Л.С. Выготского непременно завершается формулировкой «основных положений», «принципов» или так называемых «рациональных зерен». Нарушая эту традицию, мы все-таки надеемся не вызвать гнев читателя. Перефразируя глубокую мысль одного тургеневского героя, можно сказать, что умный читатель сам себе пропитание сыщет.

Специально для нынешних студентов поделюсь личным опытом изучения работ Л.С. Выготского. Сначала о негативном опыте. Еще в студенческие годы я был участником

одной, на вид вполне разумной затеи. Наша группа решила одолеть «Мышление и речь» Л.С. Выготского совместными усилиями. Конкретно, это означало, что каждый должен был прочитать, понять и доложить группе содержание не более одной главы из этой книги. Экономия времени и концентрация усилий сулили легкий успех. Но результат оказался обескураживающим. Говоря кратко, никто ничего не понял в своей главе и каждый выкручивался как мог, главным образом, посредством мелочных придировок к тексту и его автору.

Позитивный же опыт состоит в том, что спустя много лет я понял, в чем была ошибка юности. Труды Л.С. Выготского нельзя читать не то, что по главам, но даже и по отдельным работам. Читать надо все, целиком и сразу. Вы скажете, что это физически невозможно. Да, конечно, пройдет немало времени, пока Вы научитесь соотносить читаемый в данный момент фрагмент конкретной работы с дюжиной тематически близких фрагментов, разбросанных по другим работам самого Л.С. Выготского, его коллег и интерпретаторов. Впрочем, и этого мало. Важно с самого начала стремиться построить общую схему всей концепции Л.С. Выготского. Настоящее чтение с пониманием начнется только после того, как такая схема у Вас появится. Надеюсь, в этой книжке удалось показать, что многие вполне ясные и вполне красивые сами по себе идеи могут быть поняты совершенно иначе, если их рассматривать не в узком, а в широком контексте. Таким образом, опыт, о котором идет речь, заключается в том, что дело не в отдельных словах и цитатах, а в психологической системе Л.С. Выготского, которая была смыслом его краткой, но удивительно плодотворной жизни.

(с. 56)

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «ИПП». В.: НПО «МОДЭК», 1996.
2. Болдуин Д.М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Методы и процессы. В 2 т. М.: Моск. книгоизд-во, 1911-1912.
3. Болдуин Д.М. Духовное развитие с социологической и этической точки зрения, исследование по социальной психологии. В 2 т. М.: Моск. книгоизд-во, 1913.
4. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления (философские проблемы психологии). М.: Высшая школа, 1968.
5. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 6. С. 3-12.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «ИПП»; Вор.: НПО «МОДЭК», 1996.
7. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. М.: ГУПИ, 1931.
8. Верч Д. Голоса разума. М.: Тривола, 1996.
9. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Журн. психологии, педологии и психотехники. Сер. Б. Педология. 1928. Кн. 1. С. 58-77.
10. Выготский Л.С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла // Гезелл А. Педология раннего возраста, М.-Л.: ГУПИ, 1932. С. 3-14.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
12. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психол. 1966. № 6. С. 62-76.
13. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // Хрестоматия по возрастной и пед. психологии: Ч. I. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 114-120.
14. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984.
15. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
17. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок). М.: Педагогика-Пресс, 1993.
18. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996.
19. Гезелл А. Педология раннего возраста. М.-Л.: ГУПИ, 1932.
20. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, 1996. (с. 57)
21. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
22. Жанэ П. Психический автоматизм. Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека. М.: «Начало», 1913.
23. Запорожец А.В. Избр. психол. труды. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986.
24. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Школа-Пресс, 1996.
25. Зинченко В.П. Идеи Л.С. Выготского о единицах анализа психики // Психол. журн. 1981. Т. 2. № 2. С. 118-133.
26. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопр. психол. 1994. № 4. С. 41-51.
27. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопр. психол. 1996. № 5. С. 7-20.
28. Зинченко В.П. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997.
29. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Общение и проблема интериоризации // Вопр. психол. 1985. № 1. С. 110-120.
30. Коффка К. Основы психического развития. М.-Л.: СОЦЭКГИЗ, 1934.
31. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1990.

32. Леонтьев А.Н. Вступительная статья. О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 9-41.
33. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983.
34. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопр. психол. 1998. № 1. С. 108-124.
35. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Психологические воззрения Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Избр. психол. исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 4-36.
36. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1969.
37. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Т. II. Нейропсихологический анализ сознательной деятельности. М.: Педагогика, 1970.
38. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. М.: Изд-во МГУ, 1982.
39. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. 2-е изд. М.: Т-во «МИР», 1922.
40. Мириманова М.С. Тезаурус как метод выявления системы понятий психологии // Вопр. психол. 1976. № 5. С. 134-140.
41. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995.
42. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопр. психол. 1996. № 5. С. 30-38.
43. Ошанин Д.А. Предметное действие как информационный процесс // Вопр. психол. 1970. № 3. С. 34-50. (с. 59)
44. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во МГУ, 1986.
45. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 19-46.
46. Солсо Р. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.
47. Шрейдер Ю.А. Равенство, сходство, порядок, М.: Наука, 1971.
48. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994.
49. Эльконин Д.Б. Послесловие // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 386-403.
50. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психол. труды. М.: Изд-во «ИПП». В.: НПО «МОДЭК», 1995.
51. Ярошевский М.Г. Л.С.Выготский: в поисках новой психологии. СПб.: Межд. фонд истории науки, 1993.
52. Ярошевский М.Г., Гургенидзе Г.С. Послесловие // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 437-458.
53. Kosslyn S.M., Koenig O. Wet Mind: the new cognitive neuroscience. N.Y. et al.: The Free Press, 1995.
54. McCarthy D.A. The Language Development of the Preschool Child. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press, 1930.
55. Veer R, van der, Valsiner J. Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis. Oxford UK, Cambridge USA: Blackwell, 1991. (с. 60)

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ И ТЕЗАУРУСА КОНЦЕПЦИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО	7
§ 1. О НЕОБХОДИМОСТИ ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	7
§ 2. СТРУКТУРА КОНЦЕПЦИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО.....	9
§ 3. ТЕЗАУРУС КОНЦЕПЦИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО.....	10
ГЛАВА 2. СИСТЕМАТИКА ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ	14
ГЛАВА 3. ПОНЯТИЯ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИИ В КОНЦЕПЦИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО	24
§ 1. Многозначность понятия "СТРУКТУРА".....	24
§ 2. Многозначность понятия "ФУНКЦИЯ".....	28
ГЛАВА 4. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ	32
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
ЛИТЕРАТУРА	57
ОГЛАВЛЕНИЕ	60

Б. Г. Мещеряков

**ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ
Л.С.ВЫГОТСКОГО**

Отзывы и рекомендации присылать по адресу: 117454, г. Москва, пр-т Вернадского, 78, МИРЭА (ТУ), каф. эргономики, Б.Г. Мещерякову.

61

Дополнение:
Адрес для отзывов давно устарел.
Новый адрес: borlogic@yahoo.com