

Сканирование и форматирование: Янко Слава (Библиотека Fort/Da) || <http://yanko.lib.ru> || slavaaa@yandex.ru || yanko_slava@yahoo.com || Иср# 75088656 || Библиотека: <http://yanko.lib.ru/gum.html> || Номера страниц - внизу
update 22.03.06

Орудие и знак в развитии ребенка

из книги:

(Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)



Библиотека Всемирной Психологии

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Москва

«СМЫСЛ»

2005



9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)



ББК 88.4 В 92

Художественное оформление и оригинал-макет *А. Бондаренко*

Выготский Л.С.

В 92 Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с, ил. — (Библиотека всемирной психологии).

ISBN 5-699-13728-9

Лев Семенович Выготский (1896—1934) — выдающийся ученый, мыслитель, классик отечественной психологии. Его наследие огромно (более 270 работ), а идеи неисчерпаемы, оригинальны и до сих пор актуальны. Он оказал огромное влияние на развитие отечественной и мировой психологии. Известный американский философ С. Тулмин назвал его Моцартом в психологии. Работая в сложных условиях, за очень короткое время ему удалось внести важный вклад в психологию искусства, общую психологию, детскую и педагогическую психологию, пато- и нейропсихологию, методологию психологии, дефектологию и педагогику.

Его работы представляют лучшие страницы российской психологической науки. Идеи Выготского и его школы служат основой научного мировоззрения новых поколений психологов по всей России.

Именно для них и была подготовлена эта книга.

Новое издание трудов Л.С. Выготского подготовлено с учетом замечаний и пожеланий коллектива преподавателей психологического факультета МГУ. Сюда включены все работы, входящие в учебные планы и необходимые в учебном процессе; все, что рекомендуют преподаватели. Настоящее издание дополнено редкими и уникальными материалами, не вошедшими даже в известное шеститомное собрание сочинений Выготского.

В этой книге объединены работы по общей психологии, во вторую войдут труды по возрастной и педагогической психологии.

ББК 88.4

ISBN 5-699-13728-9

© ГЛ. Выготская, Е.Е. Кравцова, 2005

© Составление. Вступительная статья. А.А. Леонтьев, 2005

© Оформление. А. Бондаренко, 2005

© ООО «Издательство «Эксмо», 2005

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

Электронное оглавление

Электронное оглавление	3
Предисловие¹	4
9. Орудие и знак в развитии ребенка	11
Глава первая. Проблема практического интеллекта в психологии животных и психологии ребенка	11
Эксперименты по практическому интеллекту ребенка	11
Функция речи в употреблении орудия. Проблема практического и вербального интеллекта	17
Речь и практическое действие в поведении ребенка.....	19
Развитие высших форм практической деятельности у ребенка	21
Путь развития в свете фактов	23
Функция социализированной и эгоцентрической речи	24
Изменение функции речи в практической деятельности.....	25
Глава вторая. Функция знаков в развитии высших психических процессов	27
Развитие высших форм восприятия	27
Разделение первичного единства сенсомоторных функций.....	29
Перестройка памяти и внимания	32
Произвольная структура высших психических функций.....	33
Глава третья. Знаковые операции и организация психических процессов	35
Проблема знака в формировании высших психических функций.....	35
Социальный генезис высших психических функций	36
Основные правила развития высших психических функций.....	37
Глава четвертая. Анализ знаковых операций ребенка	39
Структура знаковой операции	39
Генетический анализ знаковой операции	42
Дальнейшее развитие знаковых операций.....	44
Глава пятая. Методика изучения высших психических функций	47
Заключение. Проблема функциональных систем.....	50
Употребление орудий у животного и человека.....	51
Слово и действие.....	53
Библиография	56
СОДЕРЖАНИЕ	58

Предисловие¹

Двадцатый век в России богат мыслителями мирового уровня. Это Владимир Иванович Вернадский, создатель концепции ноосферы. Это Павел Александрович Флоренский, Михаил Михайлович Бахтин, Густав Густавович Шпет, Юрий Михайлович Лотман, Николай Александрович Бердяев. К этому списку можно добавить и А.Ф. Лосева, и Н.О. Лосского, и А.А. Ухтомского, и Р.О. Якобсона. Такое созвездие талантов сделало бы честь любой стране в любую историческую эпоху.

Лев Семенович Выготский органично вписывается в этот ряд.

Судьба его напоминает судьбы других людей из нашего списка. Конечно, он не погиб в заточении, как Флоренский или Шпет, не был насильственно выдвинут в эмиграцию, как Бердяев и Лосский. Выготский умер своей смертью в разгар стремительного творческого взлета, не имеющего аналогов в научных биографиях других ученых. Может быть, ему и повезло — едва ли он пережил бы 1937 год, особенно если учесть, что в конце 1936 года, после «судьбоносного» постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», уже мертвый Выготский стал основной мишенью уничтожающей критики — чего стоит хотя бы знаменитая брошюра Е.И. Рудневой «О педологических извращениях Л.С. Выготского». Большинство его книг было изъято, его имя вычеркивалось цензорами из корректур, а о переиздании его трудов было смешно и думать. Как и об издании рукописей — а в их числе были такие замечательные книги, как «Психология искусства»; «Исторический смысл психологического кризиса», «Орудие и знак в развитии ребенка» (перепечатываемые в настоящем томе); «Учение об эмоциях»; наконец, небольшая, но переполненная мыслями работа «Конкретная психология человека» (она тоже вошла в наш том). Все это сейчас доступно читателям, хотя многие рукописи Выготского и разбросанные по малоизвестным журналам и сборникам его публикации до сих пор малоизвестны или совсем неизвестны.

¹ В основу настоящего предисловия положен текст статьи: А.А. Леонтьев. Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия. // Психологический журнал, 2001, том 22, №4.

5

1956 год принес Выготскому восстановление его реального места в советской психологии, а затем мировую известность. В гуманитарных науках едва ли применим распространенный в науковедении критерий «индекса цитирования»: но если бы был проделан под этим углом зрения анализ психологических публикаций на Западе в последние десятилетия истекшего столетия, мы бы увидели, что даже в «закрытой» от европейской (не говоря уже о советской) психологии Америке считалось неприличным для психолога, занимающегося детской, педагогической, да и общей психологией, не упоминать имя Выготского. Другой вопрос, что Выготский воспринимался на Западе, особенно в США, не совсем таким, каким он был на самом деле. Его усердно перекрашивали то под необихевиориста, то под когнитивиста, то под экзистенциального психолога...

Впрочем, вклад Выготского в психологию, да и в гуманитарные науки в целом, был столь велик и многогранен, что у него можно было взять различные идеи, даже не очень нарушая целостность его концепции. Так и произошло в последние десятилетия двадцатого века не только в других странах, но и в нашей собственной стране. Книжки о Выготском исчисляются сейчас десятками. Но в каждой из них он рисуется иначе, так, как его воспринимает тот или иной автор. Выготский А.В. Брушлинского или Е.А. Будиловой не слишком похож на Выготского в книгах В.П. Зинченко, А.А. Пузыря, Дж. Верча. М.Г. Ярошевский или А. Козулин не сходятся в оценках с Я. Вальсинером. Н. Вересовым, А.Г. Асмоловым или автором настоящих строк.

Поэтому, кстати, очень трудно писать о роли Выготского в мировой науке XX столетия: любое суждение кому-то покажется субъективным и «партийным». Тем не менее нам хотелось бы в настоящей статье попытаться выйти за пределы собственной интерпретации Выготского и его научного пути и выделить то, самое главное, что не подлежит сомнению (а если кто-то и с этим не согласен, то это, как говаривал В.Б. Шкловский, уже факт его собственной биографии, а не биографии Выготского).

¹ Дадим здесь выходные данные наиболее доступных книг о Выготском (или частично посвященных ему), выходящих в последние десятилетия на русском языке: Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. М., 1981; Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. М., 1968; Верч Дж. Голоса разума. М., 1996; Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М., 1996; Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994; Левитин К.Е. Личностью не рождаются. М., 1990; Леонтьев А.А. Л.С.Выготский. М., 1990; Леонтьев А.А. Деятельный ум. М., 2001; Морозов С.М. Диалектика Выготского. М., 2002; Пузырь А.А. Культурно-историческая теория Выготского и современная психология. М., 1986; Ярошевский М.Г. Л.С.Выготский в поисках новой психологии. СПб, 1993. В 2003 г. выходит из печати в издательстве «Смысл» «Словарь Л.С.Выготского».

6

Начнем с того, что Выготский был марксистом (как он сам говорил, материалистом в психологии), и это в значительной мере определяло его научные взгляды. Когда мы говорим о марксизме Выготского, то отнюдь не имеем в виду тот вульгаризованный псевдомарксизм, который, начиная с 1930 года, вошел в официальную советскую идеологию в качестве ее составной части (и «вершиной» которого была знаменитая

четвертая глава в сталинском «Кратком курсе»). Тот псевдомарксизм, который под именем «марксистско-ленинской философии» пропагандировался академиками Юдиным и Митиным и преподавался в любом вузе Советского Союза, не имел ничего общего с подлинной философией Маркса — и не случайно ранние работы последнего, в том числе замечательные «Экономическо-философские рукописи 1844 года», стали доступны широкому читателю только все в том же 1956 году... Нет, Выготский был подлинным марксистом-диалектиком, объективно примыкая к группе А.М. Деборина, в 1930 году осужденной Сталиным за «правый уклон» (тот же именитый автор приклеил деборинцам знаменитый ярлык «меньшевиствующих идеалистов», смысл которого так и остался непонятным).

Можно подумать, что таких марксистов в 20—30-х гг. было много. Конечно, людей, называвших себя марксистами, хватало. Но образованными философами и психологами были единицы — большинство же повторяло заученные формулы, не будучи в состоянии их осмыслить и успешно применять в конкретной научной деятельности. (Выготский имел все основания заметить в «Историческом кризисе»: «Быть в физиологии материалистом нетрудно — попробуйте-ка в психологии быть им».) Среди них можно, кроме Выготского, назвать Павла Петровича Блонского (у которого Выготский учился в университете А.Л. Шанявского); Сергея Леонидовича Рубинштейна, совершившего почти невозможное — не зная неопубликованных тогда (в 20-х годах) философских работ Маркса и Энгельса, он сделал самостоятельный шаг от Гегеля к марксизму; Михаила Яковлевича Басова... И совсем не случайно именно эти имена — Выготский, Блонский, Рубинштейн, Басов — мы называем, когда ищем истоки так называемого деятельностного подхода в советской психологии. Впрочем, к этой группе психологов можно отнести в известной мере и Дмитрия Николаевича Узнадзе, сформировавшегося (как и Рубинштейн) в идейном пространстве Гегеля; И.В. Имедадзе убедительно показал, что все сущностные характеристики того, что Узнадзе называл «поведением», идентичны тому, что российские психологи связывают с понятием деятельности.

Впрочем, здесь не все научные биографы Выготского едины. Часть из них вообще не считает, что у Выготского была идея деятельности, во всяком случае в той форме, в которой мы ее находим у А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца (школа Выготского) или у С.Л.Рубинштейна.

7

Конечно, можно спорить о том, была ли «психологическая теория деятельности» А.Н. Леонтьева и его сотрудников, а затем коллег, прямым продолжением и развитием деятельностных идей Выготского (хотя изучение научных первоисточников убеждает нас, что была): но что такие идеи Выготский неоднократно высказывал, совершенно несомненно — их можно проследить во всех основных работах Льва Семеновича, в том числе и тех, которые печатаются в настоящем томе.

Эти идеи однозначно восходят к Гегелю и Марксу. Именно последнему принадлежит тезис о «своеобразии активного трудового приспособления человеком природы к себе, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде» (Л.С. Выготский. Собр. соч., т.1, с.75; далее ссылки на это издание даются в тексте в следующем виде: 1,75). В полемике с Ж.Пиаже четко проводится мысль, что Пиаже ошибочно выводит мышление и развитие ребенка «из чистого общения сознаний без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью» (2,75). Особенно характерна в этом отношении монография «Орудие и знак в развитии ребенка»: здесь уже употребляется понятие деятельности. Ребенок, пишет Выготский, «вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом... Социализация практического интеллекта приводит к необходимости социализации не только объектов, но также и действий» (6, 31). И далее: «Собственная деятельность ребенка направлена на определенную цель...» Наличие знака, речи позволяет «представлять в наличной ситуации моменты будущего действия...». Это «создает условия для совершенно нового характера связи элементов настоящего и будущего, создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия» (6,49).

Итак, первое, что внес Выготский в советскую и мировую психологию, — это совершенно четкая психологическая концепция **деятельности**. Еще раз подчеркнем: мы в настоящем предисловии не затрагиваем дальнейшей судьбы этой концепции. Точно так же мы не утверждаем, что именно и только Выготский разработал *философскую* концепцию деятельности как методологической основы советской психологии: здесь приоритет, судя по всему, принадлежит Рубинштейну (хотя эти его соображения 20-х годов остались тогда в рукописи или (статья 1922 года) были практически недоступны).¹

Что касается структуры деятельности, то здесь представляет

¹ См.: А.В. Брушлинский. С.Л. Рубинштейн — основоположник деятельностного подхода в современной науке.// Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989; А.А. Леонтьев. Деятельный ум. М., 2001.

8

особый интерес то, что Выготский писал об этапах порождения речи (и что дало нам основание говорить о нем как о «первом психолингвисте»)¹.

Уже из приведенных слов Выготского из «Орудия и знака» видно, что его понимание деятельности

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

органично связано с идеей знаковости и определенной трактовкой психологической роли языка. В.В. Давыдов был совершенно прав, когда подчеркивал, что нельзя понять происхождение деятельности отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Что это невозможно, первым увидел именно Лев Семенович. И попытался построить такую психологическую концепцию, где знак (слово), социум (общение) и деятельность выступили бы в теоретическом единстве.

Это ему в большой степени удалось. В его подходе можно выделить несколько существенных моментов.

Первое: четкий анализ **значения как психологического понятия**. Именно у Выготского понятие значения, до тех пор существовавшее лишь в пространстве логики, лингвистики и семиотики, выступило как равноправное в системе понятий общей психологии и психологии развития.

Второе: **динамический, процессуальный характер значения**. Значение выступает у Выготского как «внутренняя структура знаковой операции» (1, 160), как путь от мысли к слову и т.д.

Третье: **понятие предметного значения**. Оно едва ли не первым очерчено именно Выготским — хотя аналогичные мысли есть у Рубинштейна, Узнадзе, Леонтьева, но они относятся к более позднему времени.

Четвертое: **смысловое строение сознания**. (Понятие смысла выступает здесь у Выготского как «то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком» (1,165)).

Пятое: **социальная природа значения (знака)**. «...Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества» (6,56).

Шестое: **знак, значение как единство общения и обобщения**.

Седьмое и самое главное: то, что **слово и действие объединены в единую психологическую систему**.

Как именно они объединены, Лев Семенович показывает на материале детской игры. (См. его «записки-конспект» об игре, опубликованный Д.Б. Элькониним в его книге 1978 года «Психология игры» и перепечатанной в настоящем томе). Если попытаться кратко сформулировать его позицию, она такова: появление языка (речи) перестраивает систему отображения предмет-

¹ См. А.А. Леонтьев. Лев Семенович Выготский как первый психолингвист. // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып.1. Проблемы современной психологии. М. — Воронеж, 1996.

9

ного мира в психике ребенка. Наименование предмета, появление словесного значения вносит новый принцип в организацию сознания. Предметность восприятия прямо детерминирована языком (речью). С одной стороны, построение человеческого сознания связано с развитием орудийной деятельности. Но, с другой стороны, на базе словесных значений, становящихся предметными, возникает система смыслов, которая непосредственно и конституирует сознание. При этом слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи. Благодаря этому возможно оперирование «чистыми значениями» вне непосредственного практического действия, т.е. мышление, вообще теоретическая деятельность.

Итог: в основе нового способа оперирования с вещами, предметами лежит словесное значение, слово как орудие социального контакта, общения. Вместе с тем развитие этого способа невозможно без практики, без опоры на реальные свойства вещей.

Харьковские ученики сочли эту концепцию «словоцентричной», и в принципе они были, видимо, правы. Расхождение «харьковчан» с Выготским было четче всего сформулировано А.Н. Леонтьевым в недавно опубликованной рукописи «Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского» («Вопросы психологии», 1998, №1): «...положение Л.С. Выготского о том, что сознание есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его внешней действительности, необходимо обернуть: сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения» (с. 122).

Описанное выше понимание Выготским роли языка (знака) в становлении человеческого сознания и деятельности реализует его более общий тезис о **культурно-исторической природе человеческой психики**. (Здесь хотелось бы подчеркнуть, что сам термин «культурно-исторический» может употребляться и употребляется двояко. Во-первых, для обозначения определенного периода в развитии взглядов Выготского и его школы — того периода, к которому относится статья Льва Семеновича. «Проблема культурного развития ребенка», написанная совместно с А.Р. Лурия книга «Этюды по истории поведения» и монография А.Н. Леонтьева «Развитие памяти». Во-вторых, в более широком смысле, когда имеется в виду общая идея Выготского о роли исторически развивающейся человеческой культуры в становлении и функционировании индивидуальной психики — именно в этом смысле говорит о культурно-историческом подходе А.Г. Асмолов в ряде своих работ последних лет.)

Сказанным не ограничивается значение Выготского для психологии XX века. И следующей проблемой, неразрывно связанной с очерченной выше проблематикой деятельности и знака

10

(языка, значения), является **роль социальной, коллективной деятельности в психическом развитии ребенка**.

Чтобы раскрыть подход Выготского к этой проблеме, необходимо прежде всего понять, что он вкладывал в само понятие психического развития.

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

Для него характерно понимание «развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (4,248). Периоды плавного, почти незаметного внутреннего изменения личности ребенка сменяются периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, «накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования» (4,249). Как известно, Выготский выделяет 5 таких скачков или «кризисов»: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. К началу каждого нового возрастного периода складывается специфическая «социальная ситуация развития». Это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (4,258). Именно эта социальная действительность — «основной источник развития».

Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет *сейчас*, важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют». «Подобно тому, как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития...» (4,262).

Ребенок может решить задачу совершенно самостоятельно, и обычно учитывается только такое, самостоятельное решение. Но может быть и так, что ребенок нуждается для решения в наводящем вопросе, указании на способ решения и т.д. Тогда возникает подражание, конечно, «не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции». Подражание — это все, «что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве...» (4,263). Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самосто-

11

ательно. ...Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (4,264).

То самое, что ребенок может сейчас выполнять лишь в сотрудничестве, а завтра уже самостоятельно — это и есть знаменитая **зона ближайшего развития**.

Эту зону создает обучение, которое должно «забегать вперед развитию». Оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» (Л.С. Выготский. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М.: Л.: 1935, с. 16; эту книгу мы полностью воспроизводим в настоящем томе).

Для психолога (и, разумеется, педагога) здесь важны три момента.

Первое. Каждая психическая функция, пишет Выготский, появляется на сцене дважды. Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс интериоризации, или, как любил говорить Выготский, «вращения» функции вовнутрь.

Второе. Раз так, значит, и сам процесс обучения (да и воспитания) должен представлять собой коллективную деятельность. (Именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20—30-х гг., включая А.С. Макаренко).

И третье. Смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учителя с учениками.

Совершенно очевидно, что эта концепция Выготского есть глубинная **теоретико-психологическая основа педагогики сотрудничества и развивающего обучения**. И в этом одна из главных заслуг Выготского не только перед общей и педагогической психологией, но и перед всем российским образованием.

Вернемся ненадолго назад, к рассуждениям Выготского о диалектике развития ребенка, и обратим внимание на одну его формулировку. Он говорит, что новообразования критических (конфликтных) периодов не сохраняются в дальнейшем в неизменном виде «и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности» (4,254).

Что же такое для Выготского эта **интегральная структура личности**?

Конечно, само понятие личности существовало в психоло-

12

гии и до Выготского. Но его понимание личности было в каком-то смысле уникальным.

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

Во-первых, для Выготского «личность — *первичное, что создается вместе с высшими функциями*». А сами эти функции — *«перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности... Индивидуальное личностное — не contra, а высшая форма социальности»* (Л.С. Выготский. Конкретная психология человека.// Вестник МГУ, серия Психология, 1986, №1, с.59, 54; работа воспроизведена в настоящем томе). (Здесь много общего с мыслями С.Л. Рубинштейна тех лет). Иначе говоря, личность для Выготского есть та основа, вокруг которой строится вся психика человека, включая деятельность и сознание, это то в конкретном человеке, что является непосредственным продуктом, кристаллизацией его социальной жизни. «Раз *человек мыслит*, спросим: *какой человек...* При одних и тех же законах мышления... процесс будет разный, смотря по тому, в *каком* человеке он происходит» (там же, 59).

Во-вторых, цитируемая статья Выготского не случайно названа «Конкретная психология человека». Это термин Ж. Политцера, французского психолога-марксиста, у которого взято и еще одно важное понятие — «драма». Выготский вообще ценил Политцера очень высоко. Идея личности как драмы важна потому, что вместе с ней в психологию личности вторгается идея диалектики, внутренней борьбы, сложной динамики, слияния и взаимопереходов психических процессов, функций и состояний.

В-третьих, мир для Выготского не есть — пользуясь известным выражением Дж. Брунера — «мир символов»: познавательные процессы — только часть процессов интериоризации, они подчинены личности, определяющей и регулирующей их.

В собственно психологическом плане личность для Выготского — это, пользуясь его же терминологией, динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли. «В процессе общественной жизни... возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» (6,328).

Таким сплавом, такой единицей высшего порядка для Выготского и является личность как единство интеллекта и аффекта. Их отношение — «не вещь, а процесс». (И, вероятнее всего, перестановка акцентов в последних работах Выготского с деятельности на это единство интеллекта и аффекта, первоначально вызвавшая протест его харьковских учеников, означала собой как раз переход к личностной парадигме — первым его правоту

13

признал А.В. Запорожец еще в самом конце 30-х гг., а позже к той же позиции пришел и А.Н. Леонтьев.).

Положения Выготского о приоритетности личности и о ее принципиально динамическом строении, специфическом для конкретного человека (и для определенного этапа его развития) нашли дальнейшее развитие у его учеников. Это, например, тезис Леонтьева о личности как системном и сверхчувственном *качестве* индивида, а главное — понимание личности как процесса постоянного самоопределения человека в мире, опять-таки чрезвычайно существенное для психологической и педагогической трактовки сущности образования. У А.Н. Леонтьева есть положение об исследовании личности как исследовании того, *что, ради чего и как* использует человек врожденное ему и приобретенное им. А.Г. Асмолов говорит о личности, которая сама выбирает деятельность и образ жизни (ср. у Г.М. Андреевой тезис о «личностном выборе деятельности»). В.С. Братусь понимает личность как психологический орган, координирующий и направляющий процесс «самостроительства» человека.

Системно-динамический подход Выготского к понятию личности неразрывен с еще одной принципиально важной его идеей. Она была сформулирована еще в самом начале его научной деятельности (1924 г.) и прошла через всю его научную биографию. Вот она: «...надо воспитывать не *слепого*, но *ребенка* прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого — значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику» (5,71). Иными словами, **коррекционная педагогика и клиническая психология имеют дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности пациента.** Только опираясь на эту целостность, мы можем эффективно осуществить реабилитацию пациента. Надо обращать внимание не на то, чего у него *нет*, а на то, что у него *есть* и от чего мы можем оттолкнуться, чтобы восстановить нарушенные функции. Кроме дефектологов, эти мысли Выготского чрезвычайно успешно развивал его сотрудник А.Р. Лурия, сумевший до основания перестроить всю мировую нейропсихологию.

В одной из самых последних работ Выготского, докладе «Проблема развития и распада высших психических функций», мы находим четкое психофизиологическое обоснование указанной целостности. Для каждой высшей психической функции, говорит Выготский, требуется сложная дифференцированная *объединенная* деятельность целой системы центров. И — в другом месте — он требует «замены структурного и функционального анализа, неспособного охватить деятельность в целом, межфункциональным и системным анализом, основанным на вычленении межфункциональных связей и отношений, определяющих каждую данную форму деятельности» (1,174).

14

Мы выделили, конечно, только основные, ключевые идеи Выготского, определившие тот вклад, который внесен им в мировую психологию XX века. И в заключение хотелось бы высказать несколько общих

соображений.

Первое. Говоря о научном наследии Выготского, необходимо рассматривать его взгляды не как статическое целое, а в динамике их развития и перехода от одного концептуального понимания к другому. Выготский 1924 года и Выготский 1934 года не идентичны. «Классическая» культурно-историческая теория, мысли Выготского о деятельности и развивавшаяся им в последние годы системно-динамическая концепция личности, конечно, не просто являются разными гранями его наследия: можно и нужно проследить внутреннюю логику перехода от одного этапа его научной биографии к другому.

Второе. Психологические взгляды Выготского могут быть поняты лишь в определенном философском и общегуманитарном контексте. Этот контекст отнюдь не исчерпывается марксистской философией, хотя Выготского нельзя понять вне этого круга идей. Поразительно, насколько близко был Выготскому по целому ряду принципиальных позиций, например, Михаил Михайлович Бахтин — упомянем только его понимание значения как функции знака и как потенции смысла, его идею «смыслового преобразования бытия» и понимание «мира действия» как мира предвосхищаемого будущего, его мысль о сознании, становящемся действительным в знаке, в социальном взаимодействии, его понимание деятельности в ее двуединстве — как культуры и как «единственности жизни»... Прямые параллели с Выготским можно обнаружить у Густава Густавовича Шпета. Даже у такого, казалось бы, далекого от Выготского философа, как Павел Александрович Флоренский, можно обнаружить множество пересечений с мыслями Выготского. А на Алексея Алексеевича Ухтомского Выготский прямо ссылается. Еще один замечательный мыслитель, во многом близкий Выготскому в 20—30-е годы, — это Сергей Леонидович Рубинштейн.

Третье — это справедливо не только в отношении Выготского, — его психологические взгляды следует рассматривать во взаимодействии с взглядами его предшественников и последователей, как часть единого потока философской и психологической мысли. История науки учит нас, что автодидактов, гениальных самоучек, начинающих с «нуля», не бывает — во всяком случае, когда речь идет о фигурах масштаба Выготского. Между тем корни взглядов Выготского по существу остаются не проанализированными. С другой стороны, какую бы позицию мы ни занимали в отношении школы Выготского, бесспорно, что не только ее взгляды (или, если угодно, взгляды Леонтьева, Лурия, Гальперина, Запорожца, Эльконина — это одна школа, но в то же время плеяда вполне самостоятельных ученых, развивавших

15

разные аспекты наследия Выготского, и порой развивавших по-разному) восходят к Выготскому, но и самого Выготского можно до конца понять, только представляя себе, как его позиции были развиты и преобразованы его учениками и последователями.

Поэтому завершим настоящее предисловие словами Даниила Борисовича Эльконина из его записных книжек (цитирую их по своей книге «Л.С. Выготский», М., 1990, с.42):

«Не забыть: если бы Выготский был жив и я смог бы, как это часто бывало, за чашечкой кофе в кафе «Норд» задать ему вопрос, то я спросил бы его: «А ты понимаешь, что своей теорией интериоризации ты отрицаешь то понимание психики и сознания, которое существовало до сих пор в так называемой классической психологии? Отрицаешь изначальность, заданность «души» и всей душевной жизни, отрицаешь, что человек рождается пусть с несовершенной и неразвитой, но все-таки душой, что она уже есть в нем и что носителем ее является мозг. Ты, наоборот, утверждаешь, что «душа» человеческая, человеческое сознание (психика), существует объективно вне нас как явление интерпсихическое в форме знаков и их значений, являющихся средством организации совместной, прежде всего, трудовой деятельности людей, и что только в результате этого взаимного воздействия людей друг на друга возникает интрапсихическое в форме тех же знаков и значений, но направленное на организацию своей собственной деятельности. Душа не задана человеку изначалью, а дана ему во внешней, чисто материальной форме!»

Но тогда я был молод и, как мне сейчас представляется, не понимал всей грандиозности той задачи, которую на моих глазах решал Лев Семенович».

* * *

Данная книга, адресованная прежде всего студентам-психологам, но могущая представить интерес и для других категорий читателей, включает в себя все основные работы Выготского, рекомендуемые студентам, специализирующимся по общей психологии, психологии личности, возрастной и педагогической психологии. Некоторые из этих работ уже неоднократно перепечатывались (например, «Мышление и речь»), другие воспроизводились только в собрании сочинений Выготского (например, «Исторический смысл психологического кризиса»), третьи, наконец, либо имеются только в виде журнальных публикаций («Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», «Конкретная психология человека», «Проблема культурного развития ребенка»).

Для удобства читателей приведем сведения о не которых других изданиях трудов Л.С. Выготского, выходивших, начиная с 1956 года:

16

1. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. Воображение и творчество в детском возрасте (2 переиздания).

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

4. Психологий искусства. М., 1965 (более поздние издания: 1968, 1986, 1987).
5. Собрание сочинений в 6 тт.:
 - Т.1. Вопросы теории и истории психологии (1982).
 - Т.2. Проблемы общей психологии (1982).
 - Т.3. Проблемы развития психики (1983).
 - Т.4. Детская психология (1984).
 - Т.5. Основы дефектологии (1983).
 - Т.6. Научное наследие (1984).
6. Педагогическая психология. М., 1991.
7. (Совместно с А.Р.Лурия.) Этюды по истории поведения. М., 1993.
8. Педагогическая психология. М., 1996.
9. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
10. Выготский. Антология гуманной педагогики. М., 1996 (переиздано в 2002).

17

9. Орудие и знак в развитии ребенка

Глава первая. Проблема практического интеллекта в психологии животных и психологии ребенка

В самом начале развития детской психологии как особой отрасли психологического исследования К. Штумпф пытался обрисовать характер новой научной области, сравнивая ее с ботаникой. К. Линней, говорил он, как известно, назвал ботанику приятной наукой. Это мало подходит к современной ботанике... Если какая-нибудь наука и заслуживает названия приятной, то это именно психология детства, наука о самом дорогом, любимом и приятном, что есть на свете, о чем мы особенно заботимся и что именно поэтому обязаны изучить, понять.

За этим красивым сравнением скрывалось нечто гораздо большее, чем простое перенесение эпитета, приложенного Линнеем к ботанике, в детскую психологию. За ним скрывалась целая философия детской психологии, своеобразная концепция детского развития, которая во всех исследованиях молчаливо исходила из предпосылки, провозглашенной Штумпфом. Ботанический, растительный характер детского развития выдвигался в этой концепции на первый план, и психическое развитие ребенка понималось в основном как явление роста. В этом смысле и современная детская психология не освободилась окончательно от ботанических тенденций, тяготеющих над ней и мешающих ей осознать своеобразие психического развития ребенка по сравнению с ростом растения. Поэтому глубоко прав А. Гезелл, когда он указывает, что наши обычные представления о детском развитии до сих пор еще полны ботанических сравнений. Мы говорим о *росте* детской личности, мы называем *садом* систему воспитания в раннем возрасте.

Только в процессе длительных исследований, охвативших десятилетия, психология сумела преодолеть первоначальные представления о том, что процессы психического развития строятся и протекают по ботаническому образцу. 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 оп-

1039

ределяющая, 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.

Но если современная психология в целом рассталась с ботаническим прообразом детского развития, она, как бы идя по восходящей лестнице наук, полна сейчас представлений о том, что развитие ребенка в сущности представляет собой лишь более сложный и развитый вариант возникновения и эволюции тех форм поведения, которые мы наблюдаем уже в животном мире. Ботаническое пленение детской психологии сменилось ее зоологическим пленением, и многие, самые мощные направления нашей современной науки ищут прямого ответа на вопрос о психологии детского развития в экспериментах над животными. Эти эксперименты с незначительными модификациями переносятся из зоопсихологической лаборатории в детскую комнату, и недаром один из авторитетнейших исследователей в этой области вынужден признать, что важнейшими методическими успехами исследование ребенка обязано зоопсихологическому эксперименту.

Сближение детской психологии с зоопсихологией дало чрезвычайно много для биологического обоснования психологических исследований. Оно действительно привело к установлению многих важных моментов, сближающих поведение ребенка и животного в области низших и элементарных психических процессов. Но в последнее время мы присутствуем при чрезвычайно парадоксальном этапе развития детской психологии, когда создаваемая на наших глазах глава о развитии высших интеллектуальных процессов, характерных именно для человека, складывается как прямое продолжение соответствующей главы зоопсихологии. Нигде эта парадоксальная попытка разгадать специфически человеческое в психологии ребенка и его становлении в свете аналогичных форм поведения высших животных не сказывается с такой ясностью, как в учении о практическом интеллекте ребенка, важнейшей функцией которого (интеллекта) является употребление орудий.

Эксперименты по практическому интеллекту ребенка

Начало новому и плодотворному ряду исследований было положено широкоизвестными работами В. Келера над человекоподобными обезьянами. Как мы знаем, Келер время от времени сравнивал в экспериментах реакции ребенка с реакциями шимпанзе в аналогичной ситуации. Это оказалось роковым для всех

1040

позднейших исследователей. Прямое сравнение практического интеллекта ребенка с аналогичными

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

действиями обезьян стало руководящей нитью всех дальнейших экспериментов в этой области.

Таким образом, с первого взгляда может показаться, что все порожденные работой Келера исследования позволительно рассматривать как прямое продолжение мыслей, развитых в его ставшей уже классической работе. Но так представляется дело только с первого взгляда. Если всмотреться внимательно, легко открыть, что при внешнем и видимом сходстве новые работы по существу представляют как бы тенденцию, в основном противоположную той, которой руководствовался Келер.

Одной из основных мыслей Келера, как правильно указывает О. Липманн, была мысль о родственности поведения антропоидов и человека в области практического интеллекта. На протяжении всей работы Келер в сущности занят стремлением показать человекоподобность поведения антропоида. При этом в качестве молчаливой предпосылки ему служит допущение, что соответствующее поведение человека известно каждому из непосредственного опыта. Новые же исследователи, пытавшиеся перенести открытые Келером закономерности практического интеллекта обезьяны на ребенка, руководствовались противоположной тенденцией, которая прекрасно обозначена в интерпретации опытов К. Бюлера, данной самим автором. Исследователь рассказывает о своих наблюдениях над самыми ранними проявлениями практического мышления ребенка. Это были действия, по его словам, совершенно похожие на действия шимпанзе. Поэтому указанную фазу детской жизни удачно назвать шимпанзеподобным возрастом. У наблюдаемого ребенка этот период обнимал 10-й, 11-й и 12-й месяцы. В шимпанзеподобном возрасте ребенок делает свои первые изобретения, конечно крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные, считает К. Бюлер.

В применении к ребенку, естественно, методика Келера должна быть изменена во многих отношениях. Но принцип исследования и его основное психологическое содержание остались теми же. Бюлер воспользовался игрой схватывания у ребенка, для того чтобы исследовать его умение применять обходные пути при достижении цели и использовать примитивные орудия. Некоторые из опытов прямо переносили опыты Келера на ребенка. Такими были опыты, требующие для разрешения задачи снять кольцо с палочки, на которую оно надето, или опыты с веревочкой, привязанной к сухарю.

Опыты Бюлера привели его к немаловажному открытию, а именно: первые проявления практического интеллекта ребенка (которые впоследствии были констатированы также в исследовании Ш. Бюлер и первые начатки которых должны быть отне-

1041

сены к еще более раннему возрасту — 6—7-му месяцу жизни ребенка), как и действия шимпанзе, совершенно независимы от речи. К. Бюлер устанавливает в высшей степени важный в генетическом отношении факт, что до речи существует инструментальное мышление, т. е. схватывание механических сцеплений и придумывание механических средств для механических конечных целей.

Действительное, практическое мышление ребенка предшествует, таким образом, первым начаткам его речи, составляя, очевидно, самую первичную в генетическом отношении фазу в развитии интеллекта. Основная идея Бюлера уже в этих опытах проступает с чрезвычайной ясностью. Если Келер стремится раскрыть человекоподобность в действиях высших обезьян, то Бюлер стремится показать шимпанзеподобность в действиях ребенка.

Эта тенденция остается неизменной и у всех дальнейших исследователей, за небольшими исключениями. В ней наиболее ярко выражена та упомянутая опасность зоологизирования детской психологии, которая, как уже сказано, является господствующей чертой всех исследований в этой области. Однако в исследовании Бюлера эта опасность представлена в наименее серьезном виде. Бюлер имеет дело с ребенком до развития речи, и в этом отношении основные условия, необходимые для оправдания психологической параллели между шимпанзе и ребенком, могут быть соблюдены. Правда, Бюлер сам недооценивает значение сходства основных условий, говоря, что действия шимпанзе совершенно независимы от речи и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление в гораздо меньшей степени связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления.

Таким образом, Бюлер исходит из предположения, что характерное для 10-месячного ребенка отношение между практическим мышлением и речью — независимость разумного действия от речевого мышления — сохраняется и в позднейшей жизни человека и что развитие речи, следовательно, существенно ничего не изменяет в структуре практически разумной операции ребенка. Как мы увидим дальше, это предположение Бюлера фактически не подтверждено в процессе экспериментального исследования, направленного на выяснение связи между речевым мышлением в понятиях и практическим, инструментальным мышлением. Наши опыты показывают, что характерная для обезьяны независимость практического действия от речи не имеет места в развитии практического интеллекта ребенка, идущего в основном как раз по противоположному пути — пути тесного сплетения речевого и практического мышления.

Неправильная предпосылка Бюлера, однако, как мы уже говорили, разделяется большинством исследователей, опыты которых производятся над ребенком более зрелого возраста, уже

1042

обладающего речью. Мы не имеем возможности представить сколько-нибудь полный и подробный обзор главнейших исследований этой проблемы. Остановимся только на основных выводах, которые могут иметь

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

актуальное значение для нашей основной темы, — связи практического действия и символических форм мышления в развитии ребенка.

Прекрасные, систематически проведенные исследования О. Липманна и Х. Богена привели, как известно, этих авторов к выводу, мало расходящемуся с положениями Бюлера. Для них, применивших более сложную методику исследования, позволившую захватить в сети эксперимента практический интеллект ребенка школьного возраста, в основном остается экспериментально подтвержденной догма о шимпанзеподобности практических действий ребенка, т. е. о принципиальной идентичности психической природы животной и человеческой операции употребления орудий, о принципиальном единстве того пути, которым идет развитие практического интеллекта у обезьяны и у ребенка, продвигаясь вперед в обоих случаях за счет усложнения внутренних моментов, определяющих интересующую нас операцию, но не за счет коренного и принципиального изменения ее структуры.

Уже Бюлер справедливо отмечал, что душевно ребенок гораздо более неустойчив, менее сформирован биологически, менее мощен, чем четырехлетний или семилетний почти взрослый шимпанзе. По этому пути идут и дальнейшие исследования, выдвигая новые и новые, но не принципиальные, а лежащие в том же плане отличия операций ребенка от операций шимпанзе. Липманн и Боген видят главное отличие в доминировании физической структуры в поведении ребенка, но не оптической структуры, господствующей в поведении обезьяны. Если поведение обезьяны в экспериментальной ситуации, требующей употребления орудий, определяется, как показал Келер, главным образом структурой зрительного поля, то у ребенка на первый план в качестве определяющего фактора выступает «наивная физика», т. е. его наивный опыт, касающийся физических свойств окружающих его объектов и собственного тела.

Х. Боген кратко резюмирует результаты сравнения между действиями детей и антропоидов следующим образом. До тех пор пока физическое действие обнаруживает преимущественную зависимость от оптических структурных компонентов ситуации, между ребенком и обезьяной существует различие только в степени. Если же ситуация требует осмысленного включения физических структурных свойств вещей, следует признать, что действия обезьяны отличаются от действий ребенка. До тех пор пока не имеется новых толкований поведения обезьяны, различие вслед за Келером можно объяснить тем, что действия

1043

обезьяны определяются преимущественно физическими соотношениями.

Мы видим, таким образом, что все различие между развитием практического интеллекта ребенка и обезьяны сводится к замещению оптических структур физическими, т. е. определяется по существу чисто биологическими моментами, коренящимися в биологическом различии человека и шимпанзе. Автор допускает, правда, изменение этого положения в связи с новыми исследованиями действий обезьян, не ожидая, по-видимому, что именно действия ребенка при ближайшем рассмотрении дадут повод для пересмотра выдвинутого положения.

Не удивительно поэтому, что по окончании опытов Липманн и Боген вынуждены признать: уже в описаниях Келера, относящихся к шимпанзе, дано много чрезвычайно существенного в отношении поведения ребенка. Они до известной степени возражают Келеру, говорящему, что при описании практического действия человека речь идет о terra incognita, о совершенно не исследованной области. Поэтому заранее нельзя ожидать, что сравнение действий ребенка и действий обезьяны даст что-либо существенно новое. Все значение своего исследования авторы видят в том, что оно позволяет показать с большей ясностью уже намеченные Келером сходство и различие. Не удивительно поэтому заключительное признание авторов, что они не могли бы получить на основании опытов над детьми существенно иной картины об обучении разумному действию, чем та, которая так прекрасно и убедительно нарисована Келером на основании его опытов над обезьянами. Поэтому они должны прийти к выводу, что, как показывают их эксперименты, качественной разницы в поведении ребенка и поведении антропоида при обучении установить нельзя.

Дальнейшие исследования в той же области в принципиальном отношении мало отличаются от соответствующих опытов Бюлера и Богена. Аналогичные опыты, примененные к умственно отсталым и малоодаренным детям, больше приближены к методике Келера. Так же точно и применение этих опытов к психотехническому отбору, глухонемым детям, использование опытов в качестве немых тестов, наконец, систематическое проведение их для сравнительного изучения детей разного возраста — все эти исследования не принесли ничего принципиально нового с интересующей нас стороны.

В качестве примера приведем одно из последних исследований, опубликованное в 1930 г. Речь идет о работе Брейнарда, с возможной точностью шаг за шагом воспроизводившего опыты Келера. Автор пришел к выводу, что у всех исследованных детей обнаруживаются те же самые общие установки, приемы и методы решения задачи. Старшие дети решают задачу, говорит он, более ловко, но с помощью тех же самых процессов. 3-хлетний

1044

ребенок обнаруживает приблизительно те же самые трудности в решении задачи, что и келеровская обезьяна. Ребенок имеет преимущество в виде речи и понимания инструкций, в то время как обезьяны имеют преимущество в виде более длинных рук и большего опыта в обращении с грубыми предметами.

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

Мы видим, таким образом, что реакция 3-хлетнего ребенка принципиально приравнивается к реакции обезьяны, а участие речи в процессе решения практической задачи, которое, кстати сказать, отмечается всеми авторами, приравнивается также к одному из второстепенных, непринципиальных моментов, дающих преимущество ребенку по сравнению с более длинными руками обезьяны, составляющими ее преимущество перед ребенком. То, что вместе с речью ребенок приобретает и принципиально иное отношение ко всей ситуации, в которой происходит решение практической задачи, и что самое его практическое действие представляет с психологической стороны совершенно иную, отличную структуру, большинством исследователей не признается вовсе.

Резюмируя результаты своих опытов, Брейнард говорит прямо, что 3-летний ребенок обнаруживает почти ту же самую реакцию по отношению к сходным задачам, что и взрослые обезьяны.

Первая попытка найти не только сходство, но и принципиальное отличие в практическом интеллекте ребенка и интеллекте обезьяны была сделана в лаборатории М. Я. Басова. Так, С. А. Шапиро и Е. Д. Герке в введении к серии своих экспериментов отмечают, что социальный опыт играет доминирующую роль у человека. Проводя параллель между шимпанзе и ребенком, авторы намереваются вести это сопоставление преимущественно под углом зрения последнего фактора. Влияние социального опыта авторы видят в том, что у ребенка благодаря подражанию и применению орудий или предметов по заданному образцу не только возникают готовые, стереотипно воспроизводимые шаблоны действий, но в конечном счете происходит овладение самим принципом данной деятельности. Повторные действия, говорят авторы, последовательно накладываются друг на друга, как множественная фотография с выделением общих черт и затушевыванием несходных. В итоге выкристаллизовывается схема, усваивается принцип действия. У ребенка по мере роста опыта увеличивается количество применяемых им моделей понятий. Модели представляют собой как бы рафинированный узор всех прошлых действий одного и того же типа и проектный чертеж возможных форм поведения в будущем, полагают авторы.

Не будем подробно говорить о том, что возникновение таких схем, напоминающих коллективную фотографию Ф. Гальтона, воскрешает в теории практического интеллекта давно оставленную в психологии теорию образования понятий или родовых представлений, соответствующих словесному значению. Оста-

1045

вим также в стороне и вопрос о том, насколько вместе с вступлением в решение задачи таких схем, которые образуются чисто механическим путем в результате повторения, входит в действие фактор, принципиально отличный от интеллекта, понимаемого как функция приспособления к новым обстоятельствам. Укажем только на то, что самое значение социального опыта в данном случае понимается исключительно с точки зрения наличия годных образцов, которые ребенок находит в окружающей среде. Таким образом, социальный опыт, не меняя ничего существенного во внутренней структуре интеллектуальных операций ребенка, просто наполняет эти операции другим содержанием, создавая ряд готовых клише, ряд стереотипных двигательных формул, ряд моторных схем, которые ребенок применяет при решении задачи.

Правда, Шапиро и Герке, как и почти все другие исследователи, в процессе фактического описания своих опытов вынуждены указать на ту своеобразную роль, которую в практически-действенном приспособлении ребенка выполняет речь. Однако эта роль поистине оказывается своеобразной, так как речь, по словам авторов, замещает и компенсирует подлинное приспособление, она не служит мостом для перехода к прошлому опыту и чисто социальному виду приспособления, которое проводится через посредство экспериментатора.

Таким образом, речь не создает принципиально новой структуры практического действия ребенка, и в силе остается прежнее утверждение о превалировании готовых схем в его поведении и об использовании готовых клише из архива старого опыта. Новое заключается в том, что речь является суррогатом, замещающим неудавшееся действие словом или чужим действием.

На этом мы могли бы закончить обзор важнейших экспериментальных исследований, посвященных интересующей нас проблеме. Но прежде чем сделать общий вывод, нам хотелось бы указать еще на одну опубликованную в последнее время работу, которая позволяет наглядно выделить общий недостаток всех упомянутых работ и наметить отправную точку для самостоятельного разрешения занимающей нас проблемы. Мы имеем в виду работу Гийома и Меерсона (1930), к которой мы еще будем иметь случай вернуться. Эти авторы исследовали употребление орудий у обезьян. Дети не были вовлечены в их опыты. Но, сравнивая общие результаты опытов с соответствующими действиями человека, авторы приходят к выводу, что поведение обезьян аналогично поведению человека, страдающего афазией, т. е. поведению человека, у которого выключена речь.

Это указание кажется нам многозначительным и затрагивающим самый центральный пункт рассматриваемой проблемы. Мы возвращаемся в сущности к тому, о чем говорили в начале нашего обзора. Если, как устанавливают опыты Бюлера, практи-

1046

ческие действия ребенка до развития речи совершенно сходны с действиями обезьян, то, согласно новым исследованиям Гийома и Меерсона, действия человека, потерявшего речь вследствие патологического

процесса, снова начинают с принципиальной стороны представлять нечто аналогичное действиям шимпанзе. Но все то многообразие форм практической деятельности человека, которое заключено между двумя крайними моментами, все практические действия говорящего ребенка являются ли также принципиально аналогичными по структуре, по психологической природе действиям бессловесных животных? В этом основной вопрос, который нам предстоит разрешить. Для его разрешения мы должны обратиться к собственным экспериментальным исследованиям, которые проводили мы и наши сотрудники, отправляясь от принципиальных предпосылок иного рода, чем те, которые положены в основу большинства упомянутых до сих пор исследований.

Мы стремились раскрыть раньше всего специфически человеческое в поведении ребенка и историю становления этого поведения. В частности, в проблеме практического интеллекта нас интересовала в первую очередь история возникновения тех форм практической деятельности, которые могли бы быть признаны специфическими для человека. Нам казалось, что в ряде прежних исследований, руководившихся в качестве основной методологической предпосылки зоопсихологической аналогией, отсутствует этот самый главный элемент. Все предшествующие исследования, несомненно, имеют огромное значение: они вскрывают связь между развитием человеческих форм деятельности и их биологическими задатками в животном мире. Но они не раскрывают в поведении ребенка ничего, кроме того, что в нем содержится из прежних животных форм его мышления. Новый тип отношения к среде, характерный для человека, новые формы деятельности, которые привели к развитию труда как определяющей формы отношения человека к природе, связь употребления орудий с речью — все это остается для прежних исследований вне предела досягаемости из-за основных исходных точек зрения. Нашей дальнейшей задачей и является рассмотрение этой проблемы в свете экспериментальных исследований, направленных на раскрытие специфически человеческих форм практического интеллекта у ребенка и основных линий их развития.

Изучение употребления знаков у ребенка и развития этой операции с необходимостью привело нас к исследованию того, как возникает, откуда берет начало символическая деятельность ребенка. Этому вопросу посвящены специальные исследования, разбитые на четыре серии: 1) изучение того, как возникает символическое значение в экспериментально организованной игре ребенка с предметами; 2) анализ связи между знаком и значением, между словом и обозначаемым им предметом у ребенка до-

1047

школьного возраста; 3) исследование мотивировки, даваемой ребенком при объяснении, почему данный предмет назван данным словом (по клиническому методу Ж. Пиаже); 4) то же исследование с помощью избирательного теста (Н. Г. Морозова).

Указанные работы, если обобщать их результаты с негативной стороны, привели нас к выводу, что эта деятельность не возникает ни тем путем, которым вырабатывается сложный навык, ни тем путем, которым возникает открытие или изобретение ребенка. Символическая деятельность ребенка не изобретается им и не заучивается. Интеллектуалистические и механистические теории здесь одинаково не правы, хотя и моменты выработки навыка, и моменты интеллектуальных открытий многократно вплетаются в историю употребления знаков у ребенка, но они не определяют внутренний ход этого процесса, а включаются в него в качестве подчиненных, служебных, второстепенных структур. Знак возникает в результате сложного процесса развития — в полном смысле этого слова. В начале процесса стоит переходная, смешанная форма, соединяющая в себе натуральное и культурное в поведении ребенка. Ее мы называем стадией детской примитивности, или естественной историей знака. В противоположность натуралистическим теориям игры, наши опыты заставляют нас сделать вывод, что игра есть главный тракт культурного развития ребенка, и в частности развития его символической деятельности.

Опыты показывают, что ребенку в игре и в речи чуждо сознание условности, произвольности соединения знака и значения. Для того чтобы быть знаком вещи, слово должно иметь опору в свойствах обозначаемого объекта. Не «все может быть всем» в игре ребенка. Реальные свойства вещи и ее символическое значение обнаруживают в игре сложное структурное взаимодействие. Так же и слово связывается для ребенка с вещью через ее свойства, вплетаясь в их общую структуру. Поэтому ребенок в наших опытах не соглашается с тем, что можно было бы пол называть стаканом («по нему ходить нельзя будет»), но делает стул поездом, изменяя в игре его свойства, т. е. обращаясь с ним как с поездом. Ребенок отказывается переменить значения слов «стол» и «лампа», потому что «на лампе нельзя будет писать, а стол будет гореть». Изменить название — значит для него изменить свойства вещи.

Нельзя яснее выразить тот факт, что ребенок не открывает связи между знаком и значением в самом начале возникновения речи и долгое время не приходит к осознанию этой связи. Дальнейшие опыты показывают, что и *функция называния* не возникает путем однократного открытия, но также имеет свою естественную историю. То, что возникает к началу образования речи у

1048

ребенка, есть не открытие, что каждая вещь имеет свое имя, а новый способ обращения с вещами, именно их называние.

Таким образом, те связи между знаком и значением, которые по внешним признакам очень рано начинают напоминать благодаря сходному способу функционирования соответствующие связи у взрослого

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

человека, по своей внутренней природе являются психологическими образованиями совсем иного рода. Отнести овладение связью между знаком и значением к самому началу культурного развития ребенка — значит игнорировать сложнейшую, растянутую более чем на целое десятилетие историю внутреннего построения этой связи.

При вращивании, т. е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры. Существенными моментами, характеризующими трансформацию, следует считать, как показывает экспериментальный анализ: 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.

Для краткости поясним все три внутренне связанных между собой момента на примере изменения при вращивании высших функций памяти. Уже при простейшей форме опосредованного запоминания со всей наглядностью выступает факт замещения функций. Недаром А. Бине назвал мнемотехническое запоминание цифрового ряда симуляцией числовой памяти. Эксперимент показывает, что не сила памяти, или уровень ее развития, является решающим фактором при запоминании этого рода, но комбинаторская деятельность, созидание и изменение структуры восприятия отношений, мышление в широком смысле слова и другие процессы, замещающие память в данной операции, определяют судьбу всей деятельности. При переходе операции внутрь замещение функций приводит к вербализации памяти и связанному с этим запоминанию в понятиях. Благодаря замещению функций сдвигается с места и элементарный процесс запоминания, который и теперь не элиминируется из новой операции вовсе, но теряет центральное значение и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе сотрудничающих функций. Входя в новую систему, он начинает функционировать по законам того целого, часть которого он теперь составляет.

В результате всех изменений новая функция памяти (внутренне опосредованный процесс) только по имени совпадает с элементарными процессами запоминания; по внутренней сущности это специфическое новообразование со своими особыми законами.

1049

Этот перенос социального способа поведения в систему индивидуальных форм приспособления опять-таки не является чисто механическим, не совершается автоматически, но связан с применением структуры и функции всей операции и сам образует целую стадию в развитии высших форм поведения. Прежняя сложная форма сотрудничества начинает функционировать по законам того примитивного целого, органической частью которого она теперь становится.

Между утверждением, что высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является употребление знаков, возникают в процессе сотрудничества и социального общения, и другим утверждением, что эти функции развиваются из примитивных корней на основе низших, или элементарных, функций, т. е. между социогенезисом высших функций и их естественной историей, существует генетическое, а не логическое противоречие. Переход от коллективной формы поведения к индивидуальной на первых порах снижает характер всей операции, включает ее в систему примитивных функций и ставит ее на общий для всех этих функций уровень. Социальные формы поведения сложнее, они развиваются у ребенка раньше; становясь индивидуальными, они снижаются до функционирования по более простым законам. Эгоцентрическая речь, например, ниже как речь и выше как стадия в развитии мышления, чем социальная речь ребенка того же возраста. Поэтому, может быть, Пиаже рассматривает ее как предшественницу социализированной речи, а не как ее производную форму.

Таким образом, мы приходим к выводу, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности. Знак вначале, как правило, есть внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, происхождением этой операции из коллективной формы поведения, которая всегда принадлежит к сфере внешней деятельности, и, во-вторых, примитивными законами индивидуальной сферы поведения, которая в своем развитии еще не оторвалась от внешней деятельности, еще не эмансипировалась от наглядного восприятия и внешнего действия (например, наглядное, или практическое, мышление ребенка). Законы же примитивного поведения гласят, что ребенок раньше и с большей легкостью овладевает внешней деятельностью, чем ходом внутренних процессов.

Поэтому операция, превращаясь из интерпсихической в интрапсихическую, не сразу становится внутренним процессом поведения. Она долгое время продолжает существовать и изменяться как внешняя форма деятельности, прежде чем уйдет окончательно внутрь. Для ряда функций стадия внешнего знака

1050

навсегда остается последней ступенью развития, которой они достигают. Другие функции идут в развитии дальше и постепенно становятся внутренними функциями. Они приобретают характер внутренних процессов в конце длинного пути развития. Переходя внутрь, они снова изменяют законы своей деятельности и попадают опять в новую систему, где господствуют новые закономерности.

Мы не можем сейчас остановиться сколько-нибудь подробно на процессе перехода высших функций из системы внешней в систему внутренней деятельности, мы опускаем многие относящиеся сюда перипетии

развития, но постараемся в кратких чертах передать главнейшие моменты, связанные с переходом высших функций внутрь.

Для тщательного изучения структуры и развития функции восприятия мы воспользовались в качестве экспериментального материала немymi тестами С. Коса, служащими обычно для испытания комбинаторной деятельности. При решении теста ребенок должен скомбинировать из кубиков с разноцветными гранями предложенную в виде образца более или менее сложную разноцветную фигуру. При этом мы получаем возможность наблюдать, как ребенок воспринимает образец и материал, как он передает форму и цвет в различных комбинациях, как он сравнивает свое построение с образцом и много других моментов, характеризующих деятельность его восприятия. Исследование охватило более 200 испытуемых и было проведено в сравнительно-генетическом аспекте. Наряду с детьми (от 4 до 12 лет) были исследованы взрослые (нормальные, принадлежащие к различной культурной среде и уровню, и нервно-психические больные истерией, афазией, шизофренией) и дети глухонемые и олигофрены (Л. С. Гешелина).

Исследование показало, если остановиться в интересующей нас связи только на самом основном и наиболее общем из его результатов, что обычное представление о независимости процессов восприятия от речи, о принципиальной непосредственности психических функций восприятия, о возможности с помощью немых тестов адекватно исследовать природу функции восприятия на всех ступенях ее развития и притом совершенно независимо от речи не находит себе подтверждения в фактических данных.

Факты говорят об обратном положении дела. Подобно тому как в наших опытах с передачей содержания картин путем словесного описания и путем игрового действия мы могли констатировать глубочайшие изменения, вносимые в процесс восприятия речью, так точно и в этом специальном исследовании мы могли наблюдать, сравнивая решение одной и той же задачи глухонемым и слышащим ребенком, афазиком и нормальным испытуемым, ребенком на ранней и более поздней ступенях разви-

1051

тия, как речевое мышление, в систему которого все более и более включаются процессы восприятия, преобразует собственные законы восприятия. Это особенно легко наблюдать, потому что законы той и другой функций обнаруживают на ранней стадии противоположно направленные тенденции: восприятие целостно, речь аналитична.

При процессах *прямого* восприятия и передачи воспринятой формы непосредственной речью ребенок схватывает и закрепляет впечатление целого (цветовое пятно, основные признаки формы и т. п.) — все равно, насколько верно и насколько непримитивно он это делает. При вступлении в действие речи его восприятие перестает быть связанным непосредственным впечатлением целого; в зрительном поле возникают новые, фиксируемые словом центры и связи различных пунктов с этими центрами; восприятие перестает быть «рабом зрительного поля», и независимо от степени правильности и совершенства решения ребенок воспринимает и передает деформированное словом впечатление.

Очень важные выводы вытекают отсюда в отношении немых тестов: решать задачу молча еще не значит, как учит наше исследование, решать ее без помощи речи. Умение думать по-человечески, но без слов, дается только словом. Это положение психологической лингвистики (А. А. Потебня) находит полное подтверждение и оправдание в данных генетической психологии.

Исследование функции образования понятий, начатое нашим сотрудником Л. С. Сахаровым, разработавшим для этой цели специальную методику эксперимента, показало, что функциональное употребление знака (слова) в качестве средства направления внимания, абстрагирования, установления связи, обобщения и т. п. операций, входящих в состав данной функции, является необходимой и центральной частью всего процесса возникновения нового понятия. В этом процессе участвуют все основные элементарные психические функции в своеобразном сочетании и под главенством операции употребления знака (Л. С. Сахаров, Ю. В. Котелова, Е. И. Пашковская).

Функция речи в употреблении орудия. Проблема практического и вербального интеллекта

Два процесса исключительной важности, которым посвящена эта статья: применение орудий и использование символов — рассматривались до сих пор в психологии как изолированные и независимые друг от друга.

На протяжении долгого времени в науке существовало мнение, что практическая интеллектуальная деятельность, связан-

1052

ная с употреблением орудий, не имеет существенного отношения к развитию знаковых, или символических, операций, например речи. В психологической литературе почти совсем не уделялось внимания вопросу о структурной и генетической связи этих двух функций. Напротив, вся информация, которой могла располагать современная наука, вела, скорее, к пониманию этих психических процессов как двух совершенно независимых линий развития, которые, возможно, могли вступить в контакт, но принципиально ничего общего не имели друг с другом.

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

В классическом исследовании использования орудий обезьянами В. Келер наблюдал форму поведения, которая может быть названа чистой культурой практического интеллекта, достаточно развитой, но не связанной с использованием символа. Описав великолепные примеры применения орудий человекоподобными обезьянами, он в дальнейших исследованиях показал, насколько тщетны все попытки развить у животных хотя бы самые начальные знаковые и символические операции.

Практическое интеллектуальное поведение обезьяны оказалось совершенно независимым от символической деятельности. Дальнейшие попытки развить речь у обезьяны (см. работы Р. Йеркса и Э. Лернеда) также дали отрицательные результаты, еще раз показав, что практическое *идеаторное* поведение животного протекает совершенно автономно и изолированно от речевой активности и что речь остается недоступной для обезьяны, несмотря на сходство голосового аппарата обезьяны и человека.

Признание того факта, что начала практического интеллекта могут наблюдаться почти в полной мере в предчеловеческий и предречевой периоды, привело психологов к следующему предположению: употребление орудий, возникая как натуральная операция, остается таким же и у ребенка. Ряд авторов, изучающих практические операции у детей различного возраста, стремились с возможно большей точностью установить время, до которого поведение ребенка во всех отношениях напоминало поведение шимпанзе. Добавление речи у ребенка расценивалось этими авторами как нечто совершенно инородное, вторичное и не связанное с практическими операциями. В лучшем случае речь рассматривалась как нечто сопровождающее операции, подобно аккомпанементу, сопутствующему основной мелодии. Поэтому естественно, что при исследовании знаков практического интеллекта наблюдалась тенденция игнорировать речь, а практическая деятельность ребенка анализировалась посредством простого механического вычитания речи из целостной системы активности ребенка.

Тенденция к изолированному изучению употребления орудий и символической активности достаточно укоренилась в работах авторов, занятых изучением естественной истории практическо-

1053

го интеллекта; психологи, исследовавшие развитие символических процессов у ребенка, придерживались принципиально той же линии. Происхождение и развитие речи и любой другой символической деятельности рассматривалось как нечто, не имеющее связи с практической деятельностью ребенка, как если бы он был чисто рассуждающим субъектом. Такой подход к речи с необходимостью вел к провозглашению чистого интеллектуализма, и психологи, склонные изучать развитие символической деятельности не столько как естественную, сколько как духовную историю развития ребенка, часто относили возникновение этой формы деятельности за счет спонтанного открытия ребенком отношений между знаками и их значениями. Этот счастливый момент, по известному выражению В. Штерна, есть величайшее открытие в жизни ребенка. Это происходит, по утверждению многих авторов, на грани 1-го и 2-го года жизни и рассматривается как результат сознательной деятельности ребенка. Проблема развития речи и других форм символической деятельности, таким образом, снималась, и дело представлялось чисто логическим процессом, который проецировался в раннее детство и содержал в себе в завершенной форме все ступени дальнейшего развития.

Из исследования символических речевых форм деятельности, с одной стороны, и практического интеллекта, с другой, в качестве изолированных явлений не только вытекало, что генетический анализ этих функций приводил к точке зрения на них как на процессы, имеющие абсолютно различные корни, но и участие их в одной и той же деятельности считалось случайным фактом, не имеющим принципиального психологического значения. Даже тогда, когда речь и использование орудий были тесно переплетены в одной и той же деятельности, они рассматривались отдельно, как процессы, принадлежащие двум существенно различным классам независимых явлений, и причина их совместного существования оценивалась в лучшем случае как внешняя.

Если авторы, изучающие практический интеллект в его естественной истории, приходили к выводу, что его натуральные формы ни в малейшей степени не связаны с символической деятельностью, то детские психологи, изучающие речь, приходили к сходным допущениям с противоположной стороны. Прослеживая психическое развитие ребенка, они установили, что на протяжении целого периода развития символических процессов речь, сопровождая общую деятельность ребенка, обнаруживает эгоцентрический характер, но, существуя в принципе отдельно от действия, не взаимодействует с ним, а идет параллельно ему. Ж. Пиаже описывал эгоцентрическую речь ребенка с этой точки зрения. Он не придавал речи сколько-нибудь существенной ро-

1054

ли в организации поведения ребенка, не признавал за ней коммуникативной функции, но был вынужден признать ее практическую важность.

Серия наблюдений привела нас к мысли, что такое изолированное изучение практического интеллекта и символической деятельности абсолютно неверно. Если у высших животных одно могло существовать без другого, то отсюда естественно вытекает, что совокупность двух систем есть именно то, что должно рассматриваться как характерное для сложного поведения человека. В результате этого символическая деятельность начинает играть специфически организующую роль, проникая в процесс употребления орудий

и обеспечивая появление принципиально новых форм поведения.

К такому выводу нас привели пристальное изучение ребенка и новые исследования, сумевшие открыть те функциональные особенности, которые отличают его поведение от поведения животных, и в то же время специфику этого поведения как человеческого.

Дальнейшие исследования убеждают нас, что ничто не может быть более ложным, чем те две точки зрения, которые мы обсуждали выше, рассматривая практический интеллект и речевое мышление как две независимые и изолированные друг от друга линии развития. Первая из них, как мы видели, выражает крайнюю форму зоологических взглядов, которые, однажды обнаружив естественные корни человеческого поведения в поведении обезьян, пытаются рассматривать высшие формы человеческого труда и мышления как прямое продолжение этих корней, игнорируя скачок, состоявший в переходе человека к общественной форме существования. Вторая точка зрения, отстаивая независимое происхождение высших форм речевого мышления и рассматривая его как «величайшее открытие в жизни ребенка», которое осуществляется в преддверии 2-го года жизни и состоит в обнаруживании отношений между знаком и его значением, в первую очередь выражает крайнюю форму спиритуализма части современных психологов, трактующих мышление как чисто духовный акт.

Речь и практическое действие в поведении ребенка

Наши исследования привели нас не только к убеждению в ложности такого подхода, но вместе с тем и к положительному выводу о том, что величайший генетический момент во всем интеллектуальном развитии, из которого выросли чисто человеческие формы практического и познавательного интеллекта, состоит в

1055

соединении двух первоначально совершенно независимых линий развития.

Употребление орудий ребенком напоминает орудийную деятельность обезьян только до тех пор, пока ребенок находится на доречевой стадии развития. Как только речь и применение символических знаков включаются в манипулирование, оно совершенно преобразуется, преодолевая прежние натуральные законы и впервые рождая собственно человеческие формы употребления орудий. С того момента, как ребенок с помощью речи начинает овладевать ситуацией, предварительно овладев собственным поведением, возникают радикально новая организация поведения, а также новые отношения со средой. Мы присутствуем здесь при рождении специфически человеческих форм поведения, которые, отрываясь от животных форм поведения, в дальнейшем создают интеллект и становятся затем основой для труда — специфически человеческой формой употребления орудий.

Это соединение с полной ясностью выявляется в экспериментальном генетическом примере, взятом из наших исследований. Первое же наблюдение за ребенком в экспериментальной ситуации, сходной с ситуацией, в которой Келер наблюдал практическое применение орудия обезьянами, показывает, что ребенок не просто действует, пытаясь достичь цели, но одновременно говорит. Речь, как правило, возникает у ребенка спонтанно и длится почти непрерывно на протяжении всего эксперимента. Она проявляется с большим постоянством и усиливается всякий раз, когда ситуация становится более трудной и цель оказывается не столь легко достижимой. Попытки помешать ей (как показали эксперименты нашего сотрудника Р. Е. Левиной) или ни к чему не приводят, или останавливают действие, сковывая все поведение ребенка.

В такой ситуации кажется естественным и необходимым для ребенка говорить по мере того, как он действует. И у экспериментаторов обычно возникает впечатление, что речь не просто следует за практической деятельностью, но играет в ней какую-то немаловажную специфическую роль. Впечатления, которые остались у нас в результате экспериментов, подобных этим, ставят исследователя лицом к лицу со следующими двумя фактами, имеющими огромное значение:

1. Речь ребенка — неотъемлемая и внутренне необходимая часть процесса, она так же важна, как действие для достижения цели. Согласно впечатлению экспериментатора, ребенок не просто говорит о том, что он делает, но проговаривание и действие для него в этом случае являются единой сложной психической функцией, направленной на решение задачи.

2. Чем более сложное действие требуется ситуацией и чем

1056

менее прямым становится путь решения, тем более важной становится роль речи в целом процессе. Иногда речь становится так важна, что без нее ребенок решительно не способен завершить задачу.

Эти наблюдения наталкивают нас на вывод, что ребенок решает практическую задачу не только с помощью глаз и рук, но и с помощью речи. Возникшее единство восприятия, речи и действия, которое приводит к перестройке законов зрительного поля, и составляет подлинный и важнейший объект анализа, направленного на изучение происхождения специфически человеческих форм поведения. Экспериментально исследуя эгоцентрическую речь ребенка, вовлеченную в ту или иную деятельность, мы сумели установить и следующий факт, имеющий большое значение для объяснения психической функции и генетического описания этого этапа в развитии речи ребенка: коэффициент эгоцентрической речи, подсчитанный по Пиаже, явно возрастает по мере того, как в активность ребенка вводятся трудности и

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

помехи. Как показали наши эксперименты, для определенной группы детей коэффициент почти удваивается в моменты возникновения трудностей. Этот факт заставил нас предположить, что эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять функцию примитивного речевого мышления — мышления вслух. Дальнейший анализ характера этой речи и ее связи с трудностями полностью подтвердили наше предположение.

На основании данных экспериментов мы выдвинули гипотезу, что эгоцентрическую речь у ребенка следует рассматривать как переходную форму между внешней и внутренней речью. Эгоцентрическая речь в соответствии с предложенной гипотезой психологически есть внутренняя речь, если принять во внимание ее функцию, но внешняя — по форме выражения. С этой точки зрения мы склонны приписывать эгоцентрической речи ту функцию, которую в развитом поведении взрослого выполняет внутренняя речь, т. е. интеллектуальную функцию. С генетической точки зрения мы склонны представлять общую последовательность основных ступеней развития речи так, как это формулируется, например, Д. Уотсоном: внешняя речь — шепот — внутренняя речь или, иначе говоря: внешняя речь — эгоцентрическая речь — внутренняя речь.

Что же именно отлично в действиях ребенка, владеющего речью, по сравнению с решением практической задачи обезьяной?

Первое, что поражает экспериментатора, — это несравненно большая свобода в операциях, производимых детьми, их несравненно большая независимость от структуры непосредственно данной зрительной или практической ситуации, чем у животного. Ребенок констатирует словами значительно большие возможности, чем обезьяна может реализовать в действии. Ребенок

1057

более легко может освободиться от вектора, направляющего внимание непосредственно на цель, и произвести ряд сложных дополнительных действий, используя сравнительно длинную цепочку вспомогательных инструментальных методов. Он способен самостоятельно вводить в процесс решения задачи объекты, которые не находятся ни в непосредственном, ни в периферическом зрительном поле. Создавая с помощью слов определенные намерения, ребенок осуществляет значительно больший круг операций, используя в качестве орудий предметы, не только лежащие у него под рукой, но и отыскивая и подготавливая те, которые могут стать полезны для решения задачи, и планируя дальнейшие действия.

Среди преобразований, которым подвергались практические операции благодаря включению в них речи, замечательны два. Во-первых, практические операции ребенка, владеющего речью, становятся значительно менее импульсивны и непосредственны, чем у человекообразной обезьяны, которая, чтобы разрешить данную ситуацию, совершает ряд неконтролируемых попыток. Деятельность ребенка, владеющего речью, делится на две последовательные части: в первой проблема решается в речевом плане, с помощью речевого планирования, а во второй — в простой моторной реализации подготовленного решения. Прямое манипулирование заменяется сложным психическим процессом, в котором внутренний план и создание намерений, отсроченных во времени, сами стимулируют свое развитие и реализацию. Эти совершенно новые психологические структуры отсутствуют в сколько-нибудь сложной форме у обезьяны.

Во-вторых, и это факт решающей важности, с помощью речи в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается и его собственное поведение. Слова, направленные на разрешение проблемы, относятся не только к объектам внешнего мира, но и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения. Те объекты, которые были вне сферы, доступной для практической деятельности, теперь благодаря речи становятся доступны для практической деятельности ребенка.

Описанный факт не может рассматриваться лишь как частный момент в развитии поведения. Здесь мы видим кардинальные изменения в самом отношении индивида к внешнему миру. При более тщательном рассмотрении изменения оказываются исключительно глубокими. Поведение обезьяны, описанное Ке-

1058

лером, ограничено манипулированием животного в непосредственно данном зрительном поле, тогда как решение практической проблемы ребенком, способным говорить, в значительной степени отдалается от натурального поля. Благодаря планирующей функции речи, направленной на собственную деятельность, ребенок создает рядом со стимулами, доходящими до него из среды, другую серию вспомогательных стимулов, стоящих между ним и средой и направляющих его поведение. Именно благодаря созданному с помощью речи второму ряду стимулов поведение ребенка поднимается на более высокий уровень, обретая относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации, и импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение.

Вспомогательные стимулы (в данном случае речь), которые выполняют специфическую функцию организации поведения, оказываются не чем иным, как теми символическими знаками, которые мы здесь рассматривали. Они служат ребенку прежде всего средством социального контакта с окружающими людьми, а также начинают использоваться как средство воздействия на самого себя, как средство

автостимуляции, порождая таким образом новую, более высокую форму поведения.

Интересная параллель для фактов, приведенных выше и относящихся к роли речи в приобретении специфически человеческих форм поведения, может быть найдена в исключительно интересных экспериментах А. Гийома и Г. Меерсона, анализирующих употребление орудий обезьянами. Наше внимание привлекли выводы этой работы, в которых интеллектуальные операции обезьян сопоставляются с процессом решения практических задач афазиками (клинически и экспериментально исследованными Г. Хэдом). Авторы находят, что способы выполнения задачи афазиком и человекообразной обезьяной принципиально сходны и совпадают в очень существенных моментах. Этот факт, таким образом, подтверждает нашу мысль, что речь играет важную роль в организации высших психических функций.

Если в генетическом плане мы видели объединение практических и речевых операций и рождение новой формы поведения, переход от низших форм поведения к высшим, то при распаде единства речи и действия мы замечаем обратное движение — переход человека от высших форм к более низким. Интеллектуальные процессы у человека с нарушенными символическими функциями, т. е. у афазика, ведут не просто к снижению функции практического интеллекта или затруднению в ее реализации, но представляют собой обнажение другого, более примитивного уровня поведения, той самой генетической формации, которую мы обнаружили в поведении обезьяны.

Чего же не хватает в действиях афазика и что, следовательно,

1059

обязано своим происхождением речи? Достаточно проанализировать поведение больного афазией в новой для него практической ситуации, чтобы увидеть, насколько оно отличается от поведения в аналогичной ситуации нормального, владеющего речью человека. Первое, что бросается в глаза, когда наблюдаешь афазика, — его необычайное замешательство. Как правило, здесь нет и намека на сколько-нибудь сложное планирование решения задачи. Создание предварительного намерения и его последовательная систематическая реализация абсолютно недоступны для такого больного. Каждый стимул, возникающий в ситуации и привлечший внимание афазика, вызывает импульсивную попытку непосредственно ответить соответствующей реакцией без учета ситуации и решения в целом. Сложная цепь действий, предполагающая создание намерения и его систематическую последовательную реализацию, больному недоступна, она превращается в группы разобщенных неорганизованных проб.

Иногда действия задерживаются и приобретают рудиментарную форму, иногда превращаются в сложные и неорганизованные массивы практических действий. Если ситуация достаточно сложна и может быть выполнена лишь посредством последовательной системы предварительно спланированных операций, афазик приходит в замешательство и оказывается совершенно беспомощным. В более простых случаях он решает задачу при помощи простых симультанных комбинаций в пределах зрительного поля и способы решения в принципе мало отличаются от того, что наблюдал Келер в экспериментах с человекоподобными обезьянами.

Лишенная речи, которая сделала бы его свободным от видимой ситуации и позволила планировать связную последовательность действий, афазик оказывается рабом непосредственной ситуации в сто раз больше, чем ребенок, владеющий речью.

Развитие высших форм практической деятельности у ребенка

Из изложенного следует вывод, что как в поведении ребенка, так и в поведении культурного взрослого человека практическое использование орудий и символические формы деятельности, связанные с речью, не являются двумя параллельными цепями реакций. Они образуют сложное психологическое единство, в котором символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта. В противовес высшим животным у человека возникает сложная

1060

функциональная связь между речью, употреблением орудий и натуральным зрительным полем. Без анализа этой связи психология практической деятельности человека всегда оставалась бы непонятной. Но совершенно ошибочно считать, как делают некоторые бихевиористы, что указанное единство есть просто результат обучения и навыка и прямо составляет линию естественного развития, идущую от животных и лишь случайно приобретающую интеллектуальный характер. Столь же ошибочно рассматривать роль речи вслед за рядом детских психологов как результат внезапного открытия, совершаемого ребенком.

Формирование сложного единства речи и практических операций есть продукт уходящего далеко в глубь процесса развития, в котором индивидуальная история субъекта тесно связана с его общественной историей.

За неимением места мы вынуждены упростить действительную проблему и брать интересующие нас явления в их крайних генетических формах, сравнивая только начало и конец рассматриваемого процесса развития. Сам процесс развития с его большим разнообразием фаз и появлением все новых факторов остается вне рассмотрения. Мы сознательно берем явление в его наиболее развитой форме, минуя смешанные промежуточные стадии. Это позволяет показать с максимальной ясностью конечный результат развития и, следовательно, оценить основное направление всего процесса. Такое, как здесь, соединение

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

-12

логического и исторического подходов в исследовании, произвольно опускающее ряд стадий изучаемого процесса, имеет свои опасности, которые разрушили не одну теорию, казавшуюся безупречной. Исследователь должен обходить опасности и помнить, что это всего лишь путь исследования явления, за которым лежит история; к анализу истории он неизбежно должен обратиться.

Мы не можем остановиться на всех последовательных изменениях процесса. Здесь мы сумеем выделить лишь центральное, связующее звено, рассмотрение которого достаточно для того, чтобы сделать ясным общий характер и направление всего процесса развития. Мы должны, следовательно, опять обратиться к результатам экспериментов.

Мы наблюдали деятельность ребенка в экспериментах, аналогичных по структуре, но растянутых во времени и представляющих собой ряд ситуаций возрастающей трудности. Мы установили важный момент, упускавшийся психологами и позволивший со всей определенностью охарактеризовать разницу между поведением обезьяны и поведением ребенка в генетическом плане. Предшествующие наблюдения позволили нам осуществить это в отношении структуры деятельности, так как деятельность ребенка, исследованная нами, изменялась на протяжении

1061

ряда экспериментов, не просто совершенствуясь, как случается в процессе обучения, но претерпевая столь глубокие качественные изменения, которые должны быть охарактеризованы как развитие в собственном значении слова.

Как только мы перешли к исследованию деятельности с точки зрения процесса ее становления (в серии экспериментов, развернутых во времени), мы немедленно столкнулись с тем, что фактически мы исследовали не одну и ту же деятельность в ее конкретном выражении, но на протяжении ряда экспериментов менялся сам объект исследования. Таким образом, мы получили в процессе развития формы деятельности, совершенно различные по структуре. Это было неприятным осложнением для всех психологов, которые хотели во что бы то ни стало сохранить неизменность исследуемой деятельности, но для нас это сразу стало центральным фактом, и все свое внимание мы обратили на его изучение. Оно привело нас к выводу, что деятельность ребенка отличается по организации, структуре и способам действия от поведения обезьяны, не сразу дается в готовой форме, но вырастает из последовательных изменений психологических структур, связанных генетически, и так образуется целостный исторический процесс развития высших психических функций.

Этот процесс есть ключ к пониманию организации, структуры и способов деятельности в наблюдавшемся нами развитии ребенка. В нем мы склонны видеть под новым углом зрения принципиальную разницу, которая отличает сложное поведение ребенка от поведения обезьяны. Фактически употребление орудий обезьянами остается неизменным на протяжении всей серии экспериментов, если не брать в расчет второстепенных моментов, связанных скорее с постепенным совершенствованием функций в результате научения, чем с изменениями в их организации. Ни Келер, ни какой бы то ни было другой исследователь поведения высших животных не наблюдали в экспериментах возникновения качественно новых операций, формирующихся в развернутой во времени генетической серии. Постоянство описанных ими операций и их неизменность в различных ситуациях составляли одну из примечательных характеристик всех этих исследований.

Совсем не то имело место у ребенка. Совместив в эксперименте ряд преобразований и создав, таким образом, своего рода модель развития, мы никогда не наблюдали (за исключением крайних случаев умственно отсталых детей) константности, неизменности деятельности. Подлинная перестройка процесса деятельности была для нас очевидна на каждом новом этапе эксперимента.

Мы опишем процесс трансформации прежде всего с негативной стороны.

1062

Первое, что привлекает наше внимание и может показаться парадоксальным, — следующее: процесс формирования высшей интеллектуальной деятельности меньше всего напоминает развитой процесс логических преобразований. Это означает, что субъект формирует, связывает между собой и разделяет операции по иному закону связи, чем тот, который должен был бы связывать их в логическом мышлении. Очень часто психический процесс развития детского мышления похож на процесс открытия способов логического мышления. Утверждают, что ребенок вначале охватывает основной принцип мышления, а в дальнейшем индивидуальные, разнообразные конкретные формы выводятся дедуктивным способом, вытекающая из этого фундаментального открытия ребенка как логическое, а не генетическое следствие. Процесс развития здесь неверно; фактически утверждение Келера, что интеллектуализм нигде не ложен настолько, как в теории (и, мы должны добавить, в истории) интеллекта, здесь оправдывается. Это первый и основной вывод, который подсказало наше исследование. Ребенок не изобретает новые формы поведения и не выводит их логически, но образует их тем же путем, каким хождение вытесняет ползание и речь вытесняет лепет, вовсе не потому, что он убеждается в их преимуществах.

Другое положение, которое мы в свете наших исследований должны отвергнуть: мнение, что высшие интеллектуальные функции развиваются в процессе совершенствования сложных навыков, в процессе обучения ребенка и что все качественно различные формы поведения есть изменения того же типа, как

изменения запоминаемого текста при его повторении. Такого типа возможность была исключена с самого начала, потому что каждый раз в эксперименте имела место новая ситуация, требующая от ребенка адекватного приспособления к новым условиям и нового метода для решения проблемы. Но дело не исчерпалось этим: по мере развития возникавшие перед ребенком задачи предъявляли новые и качественно отличные требования. Сложность структуры решения задач возрастала в соответствии с требованиями, так что даже то решение, которое оказывалось наиболее сильным и было всего более закреплено обучением, с необходимостью делалось неадекватным новым требованиям и становилось скорее препятствием, чем фактором, содействующим решению новой проблемы.

В свете данных, характеризующих обсуждаемый процесс развития, становится ясным, что не только с точки зрения фактов, но и с точки зрения теории два отвергнутых нами вначале положения оказались ложными. В соответствии с одним из них существо процесса рассматривается как результат интеллектуального действия; в соответствии с другим оно представляется продуктом автоматического процесса совершенствования навы-

1063

ка, возникающим как инсайт в самом конце процесса. Оба положения в равной степени игнорируют развитие и оказываются явно неудовлетворительными перед лицом фактов.

Путь развития в свете фактов

Действительный процесс развития, как видно из наших экспериментов, происходит в другой форме.

Наши протоколы показывают, что уже на самых ранних этапах развития ребенка фактор, переводящий его деятельность с одного уровня на другой, не является ни повторением, ни открытием. 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. Чтобы выразить существо этих форм поведения ребенка, характерных для самой ранней стадии развития, следует сказать, что ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо. 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.

Ребенок, который говорит по мере решения практической задачи, связанной с употреблением орудия, и объединяет речь и действие в одну структуру, привносит таким образом социальный элемент в свое действие и определяет судьбу этого действия и будущий путь развития своего поведения. Этим поведение ребенка впервые переносится в совершенно новый план, оно начинает направляться новыми факторами и приводит к появлению социальных структур в его психической жизни. Его поведение социализируется. Это и есть главный детерминирующий фактор всего дальнейшего развития его практического интеллекта. Ситуация, в которой люди начинают действовать так же, как и вещи, в целом обретает для него социальное значение. Ситуация представляется ему как задача, поставленная экспериментатором, и ребенок чувствует, что за этим все время стоит человек, независимо от того, присутствует он непосредственно или нет. Собственная деятельность ребенка обретает свое значение в системе социального поведения и, будучи направлена на определенную цель, преломляется через призму социальных форм его мышления.

1064

Вся история психического развития ребенка учит нас, что с первых же дней его приспособление к среде достигается социальными средствами через окружающих людей. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека. Переход от биологического пути развития к социальному составляет центральное звено в процессе развития, кардинальный поворотный пункт истории поведения ребенка. Путь через другого человека — центральная трасса развития практического интеллекта, как показано нашими экспериментами. Речь играет здесь первостепенную роль.

Перед исследователем открывается следующая картина. Поведение очень маленьких детей в процессе решения задачи представляет собой весьма специфический сплав двух форм приспособления — к вещам и к людям, к среде и к социальной ситуации, которые дифференцируются только у взрослых. Реакции на предметы и на людей составляют в поведении детей элементарное недифференцированное единство, из которого в дальнейшем вырастают как действия, направленные на внешний мир, так и социальные формы поведения. В этот момент поведение ребенка представляет собой причудливую смесь одного с другим — хаотическое (как кажется взрослому) смешение контактов с людьми и реакций на предметы. Объединение в одной деятельности различных объектов поведения, которые находят объяснение в предшествующей истории развития ребенка, начиная с первых дней его существования, наблюдается в каждом эксперименте. Ребенок, оставленный наедине с собой и побуждаемый к действию ситуацией, начинает действовать в соответствии с принципами, ранее сложившимися в его отношениях со средой. Это значит, что действие и речь, психическое влияние и физическое влияние синкретически смешиваются. Эту центральную особенность в поведении ребенка мы называем *синкретизмом действия* по аналогии с синкретизмом восприятия и вербальным синкретизмом, которые так глубоко изучены в современной психологии

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

-23

благодаря работам Э. Клапареда и Ж. Пиаже.

Протоколы экспериментов, проведенных нами с детьми, выявляют аналогичную картину синкретизма действий в их поведении. Маленький ребенок, поставленный в ситуацию, где прямое достижение результата кажется невозможным, проявляет очень сложную активность, которая может быть описана как беспорядочная смесь прямых попыток достичь желаемого объекта, эмоциональной речи, иногда выражающей желания ребенка, а иногда подменяющей недостижимое действительное удовлетворение словесным эрзацем, попыток достичь объект путем словесной формулировки способов, обращений к экспериментатору за помощью и т. д. Эти проявления представляют собой запутанный клубок действий, и экспериментатор вначале оказывается в

1065

затруднении перед этой богатой, часто гротескной смесью перебивающих друг друга форм деятельности.

При дальнейшем рассмотрении экспериментов наше внимание привлекает серия действий, на первый взгляд выпадающих из общей схемы активности ребенка. После того как ребенок провел ряд разумных и взаимосвязанных действий, которые должны помочь ему успешно разрешить предложенную задачу, вдруг, наткнувшись на трудность в реализации своего плана, резко обрывает попытки и обращается к экспериментатору с просьбой подвинуть объект ближе и таким образом дать ему возможность выполнить задание.

Помеха на пути ребенка перебивает его активность, и словесное обращение к другому лицу представляет собой попытку заполнить этот разрыв. Обстоятельства, которые играют здесь психологически решающую роль, состоят в следующем. Ребенок, обращаясь за помощью к экспериментатору в критический момент, показывает таким образом, что он знает, что нужно делать для достижения цели, но не может достичь ее сам, что план решения в основном готов, хотя и недоступен для его собственных действий. Поэтому ребенок, раньше отделяя речевое описание действия от самого действия, вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом. Именно благодаря этому деятельность ребенка вступает в новое отношение с речью. Ребенок, сознательно включая действия другого лица в свои попытки решить задачу, начинает не только планировать свою деятельность в голове, но и организовывать поведение взрослого в соответствии с требованиями задачи. Благодаря этому социализация практического интеллекта приводит к необходимости социализации не только объектов, но также и действий, создавая этим надежную предпосылку осуществления задачи. Контроль над поведением другого человека в данном случае становится необходимой частью всей практической деятельности ребенка.

Новая форма активности, направленная на контроль за поведением другого человека, пока еще не выделяется из синкретического целого. Мы не раз наблюдали, что в процессе выполнения задания ребенок, грубо смешивая логику собственной деятельности с логикой решения задачи в сотрудничестве, вводит в собственную деятельность действия постороннего лица. Кажется, что ребенок объединяет два подхода к собственной деятельности, смешивая их в одно синкретическое целое.

Иногда синкретизм действия проявляется на фоне примитивного детского мышления, и в ряде экспериментов мы наблюдали, как ребенок, видя безнадежность своих попыток, обращается прямо к предмету деятельности, к цели, прося ее приблизиться к нему или опуститься, в зависимости от условий задачи.

1066

Здесь мы видим смешение речи и действия того же лица. С таким смешением часто сталкиваешься, когда ребенок, производя действия, разговаривает с объектом, обращаясь со словами так же, как с палкой. В последних случаях мы видим экспериментальную демонстрацию того, как глубоко и неразделимо речь и действие связаны в деятельности ребенка и насколько сильно эта связь отличается от той связи между ними, которую часто можно наблюдать у взрослого.

Поведение маленького ребенка в ситуации, описанной выше, представляет собой, таким образом, сложный комплекс, в котором смешаны прямые попытки достичь цели, использование орудий и речь, обращенная или к лицу, проводящему эксперимент, или просто сопровождающая действие и как бы увеличивающая усилия ребенка, направленные на цель. Иногда речь, как ни парадоксально это звучит, прямо обращена к объекту деятельности. Причудливый сплав речи и действия оказывается бессмысленным, если мы рассматриваем его вне динамики. Если же мы анализируем его в генетическом плане, прослеживая этапы развития ребенка, или в конденсированной форме в ряде последовательных экспериментов, этот странный сплав двух форм деятельности открывает свою вполне определенную функцию в истории развития ребенка, а также и внутреннюю логику своего развития.

Мы остановимся на двух моментах динамики этого сложного процесса. Они играют решающую роль в появлении у ребенка высших форм контроля над своим поведением.

Функция социализированной и эгоцентрической речи

Первый из изучаемых нами процессов (эгоцентрическая речь) связан с формированием *речи для себя*, которая, как отмечалось выше, регулирует действия ребенка и позволяет ему осуществить поставленную

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

задачу организованным путем, посредством предварительного контроля над собой и своей активностью.

Если внимательно изучить протоколы наших экспериментов с маленькими детьми, можно заметить, что вместе с обращением к экспериментатору за помощью богато проявляется эгоцентрическая речь ребенка. Мы уже знаем, что сложные ситуации вызывают обильную эгоцентрическую речь и что в условиях повышенной трудности коэффициент эгоцентрической речи почти вдвое возрастает по сравнению с неосложненными ситуациями. В другом случае, рассчитывая глубже изучить связь между эгоцентрической речью и трудностями, возникающими перед ре-

1067

бенком, мы организовали экспериментальные сложности в деятельности ребенка.

Мы были уверены, что ситуация, требующая применения орудий, центральным моментом которой являлась невозможность непосредственных действий, предоставит наилучшие условия для возникновения эгоцентрической речи. Факты подтвердили наши предположения. Оба психологических фактора, связанных с трудностями: эмоциональная реакция и дезавтоматизация действия, требующая включения в процесс интеллекта, — в основном определяют природу эгоцентрической речи и ситуации, которая нас интересовала. Для правильного понимания природы эгоцентрической речи и выявления ее генетических функций в процессе социализации практического интеллекта ребенка важно помнить вытекающий из экспериментов и подчеркнутый нами факт, что эгоцентрическая речь связана с социальной речью ребенка тысячами переходных стадий.

Очень часто переходные формы оставались недостаточно понятными для нас, чтобы определить, к какой форме речи то или иное выражение ребенка можно отнести. Сходство и взаимозависимость обеих форм речи проявляются тесной связью тех функций ребенка, которые выполняют обе эти формы речевой деятельности. Ошибочно думать, что социальная речь ребенка состоит исключительно из призывов к экспериментатору за помощью; речь ребенка неизменно содержит в себе эмоционально-выразительные моменты, сообщения о том, что он собирается делать, и т. д. Во время эксперимента достаточно было задержать его социальную речь (например, экспериментатор выходил из комнаты, игнорировал вопросы ребенка и т. д.), чтобы эгоцентрическая речь немедленно усиливалась.

Если на самых ранних ступенях развития ребенка эгоцентрическая речь еще не содержит указаний на способ решения задачи, то это выражается в речи, обращенной к взрослому. Ребенок, отчаявшийся достичь цели прямым путем, обращается к взрослому и словами формулирует способ, который сам он не может применить. Огромные изменения в развитии ребенка наступают тогда, когда речь социализирована, когда, вместо того чтобы обратиться с планом решения задачи к экспериментатору, он обращается к самому себе. В последнем случае речь, участвующая в решении задачи, из категории интерпсихической превращается в интрапсихическую функцию. Ребенок, организуя собственное поведение по социальному типу, применяет к самому себе тот способ поведения, который раньше он применял к другому. Источником интеллектуальной деятельности и контроля над своим поведением в решении сложной практической задачи является, следовательно, не изобретение некоего чисто логического акта, но применение социального отношения к себе,

1068

перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию.

Серия наблюдений позволяет нам наметить сложный путь, проделанный ребенком при переходе к интериоризации социальной речи. Описанные нами случаи, когда экспериментатор, к которому ребенок прежде обращался за помощью, покидал место эксперимента, демонстрируют этот решающий момент наиболее ярко. Именно в таких условиях ребенок лишается возможности обращаться к взрослому, и тогда эта социально организованная функция переключается на эгоцентрическую речь и указания на путь решения задачи постепенно приводят его к их самостоятельной реализации.

Серия последовательных экспериментов, растянутых во времени, дает нам возможность выделить ряд стадий этого процесса, и формирование новой системы поведения социального образца становится значительно понятнее. История этого процесса является, следовательно, историей социализации практического интеллекта ребенка и в то же время социальной историей его символических функций.

Изменение функции речи в практической деятельности

Нам хотелось бы выделить и второе, не менее важное преобразование, которому подвергается речь ребенка в наших экспериментах. Выявив взаимоотношения между речью и действиями ребенка во времени и изучая эту динамическую структуру, мы сумели установить следующий факт: структура непостоянна на протяжении экспериментов; речь и действие изменяют отношение друг к другу, образуя подвижную систему функций с непостоянным характером взаимосвязи.

Если мы отвлечемся от ряда сложных изменений, которые интересны для нас в ином плане, нам придется выделить основной функциональный сдвиг в этой системе, оказывающий на ее судьбу решающее влияние и ведущий ее к внутренней перестройке: речь ребенка, прежде сопровождавшая его деятельность и отражавшая ее основные превращения в бессвязной и хаотической форме, перемещается все более и более к поворотным и начальным моментам процесса, начиная опережать действие, освещая задуманное, но еще не

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Вygотский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

-25

реализованное действие. Мы наблюдали в развитии практического интеллекта процесс, аналогичный тому, что имеет место в другой динамической системе функций — в рисовании с участием речи. Подобно тому как сначала ребенок рисует и, только видя результаты своей работы, уз-

1069

нает и обозначает словами тему рисунка, в практической деятельности вначале он фиксирует в словах результат деятельности или ее отдельные моменты. В лучшем случае он не называет результата, но отражает предыдущий момент действия. И так же как название темы рисунка в процессе развития рисования сдвигается к началу процесса, в наших экспериментах *схема действия* начинает формулироваться ребенком словами непосредственно перед началом действия, предвосхищая его дальнейшее развертывание.

Такое смещение означает не только временной сдвиг речи по отношению к действию, но и изменение функционального центра всей системы. На первом этапе речь, следуя за действием, отражая его и усиливая его результаты, остается в структурном отношении подчиненной действию, вызывается действием; на втором этапе речь, сдвигаясь к начальному моменту действия, начинает доминировать над действием, руководит им, определяет его тему и его протекание. Поэтому на втором этапе по-настоящему рождается планирующая функция речи, и таким путем она начинает определять направление действия в будущем.

Планирующая функция речи обычно рассматривалась изолированно от ее отражающей функции и даже противопоставлялась ей. Генетический анализ тем не менее показывает, что такое противопоставление основано на чисто логическом конструировании обеих функций. В экспериментах мы, наоборот, отметили, что существуют различные формы внутренней связи между обеими функциями, и из этого факта следует вывод, что переход от одной функции к другой, возникновение планирующей функции речи из отражательной и есть тот самый генетический узловый момент, который связывает низшие функции речи с высшими и объясняет их истинное происхождение.

Речь ребенка, именно благодаря тому что сначала она является словесным слепком деятельности или ее частей, отражает действие или усиливает его результаты, начинает на позднейшем этапе сдвигаться к началу действия, прогнозировать и направлять действие, формируя его в соответствии со слепком прежней активности, который ранее был зафиксирован в речи.

Этот процесс развития не имеет ничего общего с процессом логической *дедукции*, логического вывода из открытого ребенком принципа практического применения речи. Исследования на каждом шагу указывают на факты, которые заставляют нас предположить, что такая резюмирующая речь, создающая слепок проделанного пути, играет важную роль в формировании процесса, благодаря которому ребенок обретает возможность не только сопровождать свои действия речью, но и с ее помощью нащупывать верный путь решения проблемы. По мере того как речь становится интрапсихической функцией, она начинает го-

1070

товить предварительное решение проблемы в вербальном плане, которое по ходу наших дальнейших экспериментов совершенствуется, и из речи-слепок, резюмирующей уже совершенное, превращается в предварительное вербальное планирование будущего действия.

Эта отражательная функция речи помогает нам выявить процесс формирования ее сложной, планирующей функции, понять ее истинные генетические корни. Мы получаем возможность увидеть происхождение высших ступеней интеллектуальной деятельности во всей ее сложности, со всем набором последовательных переходов от этапа к этапу. То, что раньше считалось процессом внезапного *открытия* ребенка, оказывается результатом длительного и сложного развития, где эмоциональная и коммуникативная функции первичной речи и функция отражения и создания слепок с ситуации занимают свое место на определенной ступени генетической лестницы. Лестница начинается примитивными реакциями зора ребенка и завершается сложной деятельностью, планируемой во времени.

История речи, протекающей в процессе практической деятельности, связана с глубокими перестройками всего поведения ребенка. В этом есть нечто большее, чем простой факт, указывающий на то, что речь, будучи сперва интерпсихическим процессом, становится теперь интрапсихической функцией, что, вначале уводя от решения проблемы, она начинает в конце генетического пути играть интеллектуальную роль, становясь инструментом организованного решения задачи. Такая перестройка поведения имеет несравненно более глубокое значение. Если в начале генетического пути ребенок манипулировал в непосредственной ситуации, направляя свою активность прямо на привлекающие его объекты, то теперь ситуация значительно усложняется. Между объектом, привлекавшим ребенка как цель, и его поведением появляются стимулы второго порядка, направленные уже не непосредственно на объект, но на организацию и планирование собственного поведения. Речевые стимулы, направленные на самого ребенка, преобразовываясь в процессе эволюции из средства стимуляции другого лица в стимуляцию собственного поведения, радикально перестраивают все его поведение.

Ребенок оказывается в состоянии приспособиться к предложенной ему ситуации опосредованным путем через предварительный контроль над самим собой и предварительную организацию своего поведения, а это принципиально отличается от поведения животных. Поведение ребенка содержит в себе как внутренние необходимые факторы социальное отношение к самому себе и своим действиям, которые становятся

социальной деятельностью, перемещенной внутрь субъекта. Это дается ребенку в ре-

1071

зультате проделанного пути развития, обеспечивая ту свободу поведения по отношению к ситуации, ту независимость от конкретных окружающих его объектов, которой лишена обезьяна, являющаяся, по классическому выражению Келера, «рабом зрительного поля». Более того, ребенок перестает действовать в непосредственно данном и наглядном пространстве. Планируя свое поведение, мобилизуя и обобщая свой прежний опыт для организации будущей деятельности, он переходит к активным операциям, развернутым во времени.

В тот момент, когда с планирующей помощью речи в деятельность ребенка включается как активный компонент представление о будущем, все психическое поле, в котором он оперирует, радикально изменяется и все его поведение коренным образом перестраивается. Восприятие ребенка начинает строиться по новым законам, отличным от законов естественного зрительного поля.

Сплав сенсорного и моторного полей оказывается преодоленным, и непосредственные импульсивные действия, которыми он реагировал на каждый объект, возникавший в зрительном поле и привлекавший его, теперь сдерживаются. По-новому начинает работать его внимание, и его память преобразуется из пассивного регистратора в функцию активного выбора и активного и интеллектуального припоминания.

С включением сложного опосредованного уровня высших психических функций происходит радикальная перестройка поведения на новой основе. Изучив генетический прогресс, являющийся результатом включения в развитие способов употребления орудий, символических форм деятельности, мы должны теперь обратиться к анализу тех перестроек, которые породил этот прогресс в развитии основных психических функций.

Глава вторая. Функция знаков в развитии высших психических процессов

Мы рассмотрели отрезок сложного поведения ребенка и пришли к выводу, что в ситуации, связанной с употреблением орудия, поведение маленького ребенка существенно, принципиально отличается от поведения человекоподобной обезьяны. Мы могли бы сказать, что во многом оно характеризуется противоположной структурой и что вместо полной зависимости операции с орудиями от структуры зрительного поля (у обезьяны) мы наблюда-

1072

ем у ребенка значительную эмансипацию от него. Благодаря участию в операции речи ребенок приобретает несравненно большую свободу, чем та, которая наблюдается в инструментальном поведении обезьяны; ребенок получает возможность разрешать практическую ситуацию применения орудий, не находящихся в непосредственном поле его восприятия: овладевает внешней ситуацией с помощью предварительного овладения собой и предварительной организации собственного поведения. Во всех этих операциях существенно изменялась самая структура психического процесса; непосредственные, направленные на среду действия заменялись сложными опосредованными актами. Включающаяся в операцию речь оказывалась той системой психологических знаков, которая приобретала совершенно особое функциональное значение и приводила к полной реорганизации поведения.

Ряд наблюдений приводит нас к убеждению, что такая культурная реорганизация характерна не только для той формы сложного, связанного с употреблением орудий поведения, которую мы описали. Наоборот, даже отдельные психические процессы, более элементарные по характеру и входящие составными частями в сложный акт практического интеллекта, оказываются у ребенка глубоко измененными и перестроенными по сравнению с тем, как они протекают у высших животных. Уже эти функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой, которую мы только что рассмотрели на примере сложного акта употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психических процессов, принимающих участие в описанном нами акте детского поведения, дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре.

Развитие высших форм восприятия

Мы начнем с восприятия — акта, который всегда казался актом, всецело подчиняющимся элементарным естественным законам, и постараемся показать, что и этот наиболее зависящий от актуально данной ситуации процесс в развитии ребенка перестраивается на совершенно новой основе и, сохраняя внешнее, *фенотипическое* сходство с той же функцией у животного, по своему внутреннему составу, строению и способу деятельности, по всей психологической природе принадлежит уже к высшим

1073

функциям, сложившимся в процессе исторического развития и имеющим особую историю в онтогенезе. В высшей функции восприятия мы встретимся уже с совершенно иными закономерностями, чем те, которые

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

-27

были вскрыты психологическим анализом для его примитивных, или натуральных, форм. Само собой понятно, что законы, господствовавшие в психофизиологии натурального восприятия, не уничтожаются с переходом к интересующим нас здесь высшим формам, но как бы отступают на задний план, продолжая существовать внутри новых закономерностей в свернутом и подчиненном виде. Мы наблюдаем в истории развития восприятия ребенка процесс, в сущности аналогичный тому, который хорошо изучен в истории построения нервного аппарата, где низшие, генетически более древние системы с их более примитивными функциями включаются в более новые и высшие этажи, продолжая существовать в качестве подчиненных инстанций внутри нового целого.

После работ Келера (1930) известно, какое решающее значение в процессе практической операции обезьяны играет структура зрительного поля; весь ход решения предложенной задачи от начального до заключительного момента есть в сущности функция восприятия обезьяны, и Келер с полным основанием мог сказать, что эти животные являются рабами сенсорного поля в гораздо большей степени, чем взрослые люди, что обезьяны неспособны следовать за наличной сенсорной структурой с помощью произвольных усилий. Именно в подчиненности зрительному полю Келер видит то, что сближает обезьяну с другими животными, даже так далеко стоящими по своей организации, как ворон (опыты М. Герц). Действительно, мы едва ли ошибемся, если в рабской зависимости от структуры сенсорного поля увидим общий закон, господствующий над восприятием во всем многообразии его натуральных форм.

Эта общая черта присуща всякому восприятию, поскольку оно не выходит за пределы натуральных психофизиологических форм организации.

Восприятие ребенка, поскольку оно становится человеческим восприятием, развивается не как прямое продолжение и дальнейшее усовершенствование тех же форм, которые мы наблюдаем у животных (даже наиболее близко стоящих к человеку), но совершает скачок от зоологической к исторической форме психической эволюции.

Специальные серии экспериментов, поставленных нами для уяснения этой проблемы, позволяют раскрыть принципиальные закономерности, которые характеризуют высшие формы восприятия. Мы не можем остановиться здесь на этой проблеме во всей ее широте и сложности и ограничимся только анализом одного, правда центрального по значению, момента. Это удоб-

1074

нее всего сделать на опытах, посвященных развитию восприятия картин.

Опыты, которые дали нам возможность описать специфические особенности детского восприятия и его зависимость от включения высших психических механизмов, в существенной основе были поставлены еще А. Бине и подробно проанализированы В. Штерном (1922). Оба автора, наблюдая описание картины маленьким ребенком, установили, что этот процесс неодинаков на различных ступенях детского развития. Если ребенок 2 лет обычно в описании того, что он видит на картинке, ограничивается указанием отдельных разрозненных предметов, то некоторое время спустя он переходит к описанию действий, чтобы затем уже указать на сложные отношения между изображенными отдельными объектами. Эти данные толкнули Штерна на то, чтобы установить определенный путь развития детского восприятия и описать стадии восприятия отдельных предметов, действий и отношений как стадии, которые проходит восприятие в детском возрасте.

Уже эти данные, принятые современной психологией как прочно установленные, наводят нас на очень серьезные сомнения. В самом деле, достаточно вдуматься в этот материал, чтобы увидеть: он противоречит всему, что мы знаем о развитии детского поведения и его основных психофизиологических механизмов. Ряд бесспорных фактов указывает на то, что развитие психофизиологических процессов начинается у ребенка с диффузных, целостных форм и уже затем переходит к более дифференцированным.

Значительное число физиологических наблюдений показывает это для моторики; опыты Г. Фолькельта, Г. Вернера и других убеждают в том, что этот же путь проходит и зрительное восприятие ребенка. Утверждение Штерна, что стадия восприятия отдельных предметов предшествует стадии целостного восприятия ситуаций, прямо противоречит всем этим данным. Больше того, продолжая мысль Штерна до логического конца, мы вынуждены предположить, что в еще более ранних фазах развития восприятие ребенка носит еще более раздробленный и частичный характер и что восприятию отдельных предметов предшествует ступень, когда ребенок в состоянии воспринять их отдельные части или качества, лишь позднее объединяя их в предметы и уже затем соединяя предметы в действенные ситуации. Перед нами картина развития детского восприятия, проникнутая рационализмом и противоречащая всему, что нам известно из новейших исследований.

Противоречие, которое мы наблюдаем между основной линией развития психофизиологических процессов у ребенка и фактами, описанными Штерном, может быть объяснено только

1075

тем, что процесс восприятия и описания картинки значительно более сложен, чем простой, натуральный психофизиологический акт, и что сюда включаются новые факторы, в корне перестраивающие процесс восприятия.

Нашей первой задачей было показать, что процесс описания картинки, изученный Штерном, неадекватен

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

тому непосредственному восприятию ребенка, стадии которого этот автор пытался вскрыть своим опытом. Уже очень простой эксперимент дал нам возможность констатировать это. Достаточно было предложить 2-летнему ребенку передать нам содержание предъявленной картинке пантомимически, исключив из описания речь, чтобы убедиться: ребенок, стоящий на *предметной* стадии, по Штерну, прекрасно воспринимал всю действенную ситуацию картинки и с большой легкостью воспроизводил ее¹.

За фазой *предметного восприятия* скрывалось в действительности живое и целостное восприятие, вполне адекватное предложенной картинке и разрушавшее предположение об элементарном характере восприятий в этом возрасте. То, что считалось обычно свойством натурального восприятия ребенка, оказалось на самом деле особенностью его речи, или, иначе говоря, особенностью его вербализованного восприятия.

Наблюдения над детьми наиболее раннего возраста показали нам, что первичная функция употребляемого ребенком слова действительно сводится к указанию, к вычленению данного предмета из всей воспринимаемой ребенком целостной ситуации. Сопровождение первых детских слов очень выразительными жестами и ряд контрольных наблюдений убеждают нас в этом. Уже с самых первых шагов развития ребенка слово вмешивается в его восприятие, вычлняя отдельные элементы, преодолевая натуральную структуру сенсорного поля и как бы образуя новые, искусственно вносимые и подвижные структурные центры. Речь не просто сопровождает детское восприятие — она уже с самых ранних этапов начинает принимать в нем активное участие; ребенок начинает воспринимать мир не только через свои глаза, но и через свою речь. Именно к этому процессу сводится существенный момент в развитии детского восприятия.

Эта сложная, опосредованная структура восприятия и сказывается в характере тех описаний, которые получал от ребенка Штерн в опытах с картинками. Ребенок, давая отчет о предложенной картинке, не просто вербализует полученные им натуральные восприятия, выражая их в несовершенной словесной

¹ Мы пользовались для опытов оригинальными картинками Штерна, благодаря своей динамичности позволявшими выявить достаточно адекватное восприятие ребенком картины в живой пантомимической сцене.

1076

форме; речь расчленяет его восприятие, выделяет из целостного комплекса опорные пункты, вносит в восприятие анализирующий момент и тем заменяет натуральную структуру рассматриваемого процесса сложной, психологически опосредованной.

Уже позднее, когда связанные с речью интеллектуальные механизмы преобразуются, когда вычлняющая функция речи перерастает в новую, синтезирующую, вербализованное восприятие претерпевает дальнейшие изменения, преодолевая начальный расчленяющий характер и переходя в более сложные формы познающего восприятия. Натуральные законы восприятия, которые в особенно наглядных формах можно наблюдать в рецепторных процессах высших животных, благодаря включению расчленяющей речи перестраиваются в своих основах, и человеческое восприятие приобретает совершенно новый характер.

Тот факт, что включение речи действительно оказывает на законы натурального восприятия известное перестраивающее влияние, виден с особенной ясностью тогда, когда вмешивающаяся в процесс рецепции речь затрудняет и осложняет адекватное восприятие и строит его по законам, резко отличным от натуральных законов отображения ситуации. Вербальную реконструкцию восприятий у ребенка мы лучше всего можем видеть на специально проведенной серии опытов.

Разделение первичного единства сенсомоторных функций

Переход к качественно новым формам поведения у ребенка вовсе не ограничивается описанными нами изменениями внутри сферы восприятия. Что гораздо важнее, меняется и отношение восприятия к другим участвующим в целостной интеллектуальной операции функциям, его место и роль в той динамической системе поведения, которая связана с употреблением орудий.

Восприятие высших животных никогда не действует самостоятельно и изолированно, но всегда образует часть более сложного целого, в связи с которым только и могут быть поняты законы этого восприятия. Обезьяна не пассивно воспринимает зрительно данную ситуацию, но все ее поведение направлено к тому, чтобы завладеть привлекающим ее объектом. И сложная структура, составляющая реальное сплетение инстинктивных, аффективных, моторных и интеллектуальных моментов, является единственным действительным объектом психологического исследования, из которого лишь путем абстракции и анализа можно изолировать восприятие как относительно самостоятельную и замкнутую в себе систему. Экспериментально-генетичес-

1077

кие исследования восприятия показывают, что вся эта динамическая система связей и отношений между отдельными функциями перестраивается в процессе развития ребенка не менее радикально, чем отдельные моменты в самой системе восприятия.

Из всех изменений, играющих решающую роль в психическом развитии ребенка, на первое место (по

объективному значению) должно быть поставлено основное отношение: восприятие — движение.

В психологии уже давно был установлен факт, что всякое восприятие имеет свое динамическое продолжение в движении, но только в новейшее время окончательно преодолено положение старой психологии, согласно которому восприятие и движение как отдельные самостоятельные элементы могут вступать в ассоциативную связь друг с другом, так же как два бессмысленных слога в опытах с заучиванием. Современная психология все более и более усваивает ту мысль, что первоначальное единство сенсорных и моторных процессов является гораздо более согласуемой с фактами гипотезой, чем учение об их первоначальной обособленности. Уже в первичных рефлексах и простейших реакциях мы наблюдаем такую слитность восприятия и движения, которая с убедительностью показывает, что обе эти части являются нераздельными моментами единого динамического целого, единого психофизиологического процесса. Та специфическая приноровленность структуры моторного ответа к характеру раздражения, которая была неразрешимой загадкой для старых воззрений, получает объяснение только при допущении первоначального единства и целостности сенсомоторных структур.

Такое же соответствие структуры сенсорных и моторных процессов, объясняемое динамическим характером восприятия, мы встречаем не только в элементарных формах реактивных процессов, но и на высших этажах поведения, в опытах с интеллектуальными операциями и употреблением орудия у обезьян: уже наблюдение экспериментатора (В. Келера) показывает, что предметы как бы приобретают векторы и двигаются в зрительном поле в направлении цели при рассмотрении ситуации, которую надлежит разрешить обезьяне. Недостающее самонаблюдение обезьяны вполне заменяется здесь прекрасным описанием ее движений, которые являются как бы непосредственным динамическим продолжением ее восприятий. Удачный экспериментальный комментарий (мы имели случай проверить его и в собственной лаборатории) дает Э. Иенш в опытах с эйдетиками, которые разрешали ту же ситуацию чисто сенсорным путем, причем движение, реально выполняемое обезьяной, замещалось здесь смещением объекта в зрительном поле. Таким образом, единство сенсорных и моторных процессов в интеллектуальной операции выступает здесь в чистом виде; движение уже заключено в сен-

1078

сорном поле, и внутренние механизмы, объясняющие соответствие сенсорной и моторной частей интеллектуальной операции у обезьяны, становятся совершенно понятными.

В опытах, посвященных изучению моторики, сопряженной с внутренними аффективными процессами, мы показали: моторная реакция настолько слитно и неотделимо участвует в аффективном процессе, что она может служить тем отражающим зеркалом, в котором можно буквально прочесть скрытую от непосредственного наблюдения структуру аффективного процесса. Именно этот факт принципиального значения разрешает сделать из непроизвольного сопряженного моторного отражения прекрасное симптоматологическое средство, позволяющее с объективностью констатировать как скрываемые испытуемым переживания (опыты с диагностикой следов преступления), так и скрытые от субъекта вытесненные комплексы (постгипнотическое внушение, подсознательные аффективные следы и т. д.).

Первоначальное натуральное соотношение восприятия и движения, их включенность в единую психологическую систему, как показывает экспериментально-генетическое исследование, распадается в процессе культурного развития и заменяется совершенно иными структурными соотношениями с тех пор, как слово или какой-либо другой знак вдвигается между начальным и заключительным этапами этого процесса и вся операция приобретает не прямой, опосредованный характер.

Именно с такой судьбой психологических структур и с устранением первоначального соотношения восприятия и движения, устранением, происходящим на основе включения в психологическую структуру новых по функциональному значению стимулов-знаков, и становится возможным то преодоление примитивных форм поведения, которое является необходимой предпосылкой для развития всех специфических для человека высших психических функций. Экспериментально-генетическое исследование и здесь видит этот сложный и извилистый путь развития в старой серии экспериментов, один из которых может служить нам инструктивным примером.

Изучая движения ребенка при сложной реакции выбора в экспериментальных условиях, мы могли установить, что его движение не остается совершенно одинаковым на разных ступенях, а, напротив, претерпевает эволюцию, центральным и переломным моментом которой является коренное изменение в соотношении между сенсорной и моторной частями реактивного процесса. До определенного момента движение ребенка непосредственно слито с восприятием ситуации, слепо следует за каждым сдвигом в поле и так же непосредственно отражает в динамике движения структуру восприятия, как в известном примере Келера курица у садовой ограды двигательльно повторяет структуру воспринимаемого ею поля.

Конкретная экспериментальная ситуация дает возможность

1079

проследить это. Например, мы предлагаем ребенку 4—5 лет нажимать при определенном стимуле на одну из пяти клавиш. Задача превышает естественные возможности ребенка и потому вызывает у него интенсивные затруднения и еще более интенсивные попытки ее решения. Перед нами реальный процесс выбора в отличие от того анализа заученной реакции, который всегда подменял процесс подлинного выбора

стереотипным функционированием навыка. Самое замечательное в том, что весь процесс выбора у ребенка не отделен от моторной системы, но вынесен наружу и сосредоточен в моторной сфере: ребенок выбирает, непосредственно осуществляя и возможные движения, на которые толкает его ситуация выбора. Структура его действия нисколько не напоминает действие взрослого человека, который принимает предварительное решение, выполняемое уже затем в виде единого исполняющего движения. Выбор ребенка скорее напоминает несколько запоздавший отбор собственных движений; колебания в структуре восприятия находят здесь непосредственное отражение в структуре движения; масса диффузных нащупывающих и задерживаемых в самом процессе проб, перебивающих и сменяющих друг друга, и представляет у ребенка самый процесс выбора.

Мы не могли бы лучше выразить суть различия процессов выбора у ребенка и у взрослого, чем сказав, что выбор у ребенка замещается серией пробных движений. Он выбирает не стимул (нужная клавиша) как направляющую точку для последующего движения, а отбирает движение, сверяя его результат с инструкцией. Таким образом, ребенок разрешает задачу выбора не в восприятии, но в движении, когда он колеблется между двумя стимулами и палец его движется от одного к другому, возвращаясь с полдороги назад; когда он переносит внимание на новую точку, создавая новый центр в динамической структуре восприятия, регулируемой выбором, его рука, образуя одно слитное целое с его глазом, послушно идет к новому центру. Короче, движение ребенка не отделено от восприятия: динамические кривые того и другого процессов почти полностью совпадают в одном и другом случае.

И однако эта примитивно-диффузная структура реактивного процесса в корне меняется, как только в процесс непосредственного выбора включается сложная психическая функция, превращающая натуральный, полностью наличный уже у животных процесс в высшую, характерную для человека психическую операцию.

Ребенку, у которого мы только что наблюдали диффузноимпульсивный, органически слитый с восприятием процесс двигательного выбора, мы предлагаем облегчить задачу выбора, ставя перед каждой из клавиш соответствующие вспомогательные значки, которые служили бы добавочными стимулами, направляющими и организующими процесс выбора. Уже ребенок 5—6 лет с большой легкостью осуществляет эту задачу, отмечая клавишу,

1080

которую он должен нажать при предъявлении определенного стимула, вспомогательным знаком. Употребление вспомогательного приема не остается, однако, второстепенным и добавочным фактом, лишь несколько осложняющим характер операции выбора; структура психического процесса радикально перестраивается под влиянием нового ингредиента, примитивная, натуральная операция заменяется здесь новой, культурной.

Ребенок, обращаясь к вспомогательному значку, чтобы найти адекватную данному стимулу клавишу, уже не дает непосредственно возникающих при восприятии моторных импульсов, тех неуверенно нащупывающих движений в воздухе, которые мы наблюдали при примитивной реакции выбора. Употребление ориентирующего значка нарушает слитность сенсорного поля с моторным, оно вдвигает между начальным и конечным моментами реакции некоторый *функциональный барьер*, заменяя непосредственный отток возбуждения в моторную сферу предварительными замыканиями, осуществляемыми с помощью высших психических систем. Ребенок, раньше импульсивно решавший задачу, теперь решает ее путем внутреннего восстановления связи стимула с соответствующим вспомогательным значком, и движение, которое раньше само производило выбор, теперь служит лишь целям исполнения. Символическая система в корне перестраивает структуру этой операции, и говорящий ребенок овладевает движением на совершенно новой основе.

Включение функционального барьера переводит сложные реактивные процессы ребенка в другой план: оно выключает слепые импульсивные попытки, аффективные по природе и отличающие примитивное поведение животного от основанного на предварительных символических комбинациях интеллектуального поведения человека. Движение, отделяясь от непосредственного восприятия и подчиняясь включенным в реактивный акт символическим функциям, порывает с естественной историей поведения и открывает новую страницу — страницу высшей интеллектуальной деятельности человека.

Патологический материал с особенной наглядностью дает нам возможность убедиться, что включение в поведение речи и связанных с ней высших символических функций перестраивает самую моторику, переводя ее на новый и высший этаж. Мы имели случай наблюдать, что при афазии с выпадением речи порождался и описанный нами функциональный барьер и движение снова становилось импульсивным, сливаясь в одно целое с восприятием. В экспериментальной ситуации, аналогичной описанной, мы наблюдали у ряда афазиков характерные диффузные и преждевременные моторные импульсы, нащупывающие двигательные попытки, с помощью которых больные осуществляли выбор. Эти попытки показывали, что движения перестали подчиняться предварительной планировке в символических инстан-

1081

циях, которые создавали из движений взрослого культурного человека подлинное интеллектуальное поведение.

Мы остановились на генезисе и судьбе двух фундаментальных функций в поведении ребенка. Мы видели, что в сложной операции применения орудий и практического интеллектуального действия эти функции, играющие действительно решающую роль, не остаются у ребенка одними и теми же, но претерпевают в процессе развития сложную трансформацию, не только изменяя свою внутреннюю структуру, но и вступая в новые функциональные отношения с другими процессами. Употребление орудий, как мы его наблюдаем в поведении ребенка, не является, следовательно, по психологическому составу простым повторением или прямым продолжением того, что сравнительная психология наблюдала уже у обезьяны. Психологический анализ вскрывает в этом акте существенные и качественно новые черты, и включение в него высших, исторически созданных символических функций (из которых мы рассмотрели здесь речь и употребление знаков) перестраивает примитивный процесс решения задачи на совершенно новой основе.

Правда, с первого взгляда в употреблении орудий у обезьяны и у ребенка наблюдается некоторое внешнее сходство, которое и дало повод исследователям рассматривать оба эти случая как принципиально родственные. Сходство связано исключительно с тем, что и там и здесь приводятся в действие аналогичные по конечному назначению функции. Однако исследование показывает, что эти внешне сходные функции отличаются друг от друга не менее чем напластования земной коры разных геологических эпох. Если в первом случае функции биологической формации решают предложенную животному задачу, то во втором случае вперед выдвигаются аналогичные функции исторической формации, которые начинают играть в решении задачи ведущую роль. Последние, являющиеся в аспекте филогенеза продуктом не биологической эволюции поведения, а исторического развития человеческой личности, в аспекте онтогенеза также имеют свою особую историю развития, тесно связанную с биологическим формированием, но не совпадающую с ним и образующую наряду с ним вторую линию психического развития ребенка. Эти функции мы называем высшими, имея в виду прежде всего их место в развитии, а историю их образования, в отличие от биогенеза низших функций, мы склонны называть Социогенезом высших психических функций, имея в виду в первую очередь социальную природу их возникновения.

Появление в процессе развития ребенка наряду со сравнительно примитивными слоями поведения новых исторических формаций оказывается, таким образом, ключом, без которого употребление орудия и все высшие формы поведения останутся загадкой для исследователя.

1082

Перестройка памяти и внимания

Сжатость очерка не позволяет нам проанализировать детально все основные психические функции, принимающие участие в изучаемой нами операции. Мы ограничимся поэтому самым общим упоминанием о судьбе главнейших из них, без которых психологическая структура употребления орудий осталась бы для нас неясной. На первом месте по степени участия в этой операции должно быть поставлено внимание. Все исследователи, начиная с Келера, отмечают, что соответствующее направление внимания или отвлечение его является существенным фактором в успехе или неуспехе практической операции. Отмеченный Келером факт сохраняет значение и в поведении ребенка. Однако существенно, что, в отличие от животного, ребенок впервые оказывается в состоянии самостоятельно и активно перемещать свое внимание, реконструируя свое восприятие и тем самым в огромной степени освобождая себя от подчинения структуре данного ему зрительного поля. Ребенок, на определенном этапе развития связывающий употребление орудий с речью (сначала синкретически, а затем и синтетически входящий в эту операцию), переводит тем самым деятельность своего внимания в новый план. С помощью индикативной функции слов, которую мы уже отметили выше, он начинает руководить своим вниманием, создавая новые структурные центры воспринимаемой ситуации, изменяя тем самым, по удачному выражению Г. Кафки, не степень ясности той или иной части воспринимаемого поля, а его центр тяжести, значимость отдельных его элементов, выделяя все новые и новые фигуры из фона и тем самым бесконечно расширяя возможность руководства действием своего внимания. Все это освобождает внимание ребенка из-под власти непосредственно действующей на него актуальной ситуации. Создавая с помощью речи рядом с пространственным полем также и временное поле для действия, столь же обозримое и реальное, как и оптическая ситуация (хотя, может быть, и более смутное), говорящий ребенок получает возможность динамически направлять свое внимание, действуя в настоящем с точки зрения будущего поля и часто относясь к активно созданным в настоящей ситуации изменениям с точки зрения своих прошлых действий. Именно благодаря участию речи и переходу к свободному распределению внимания будущее поле действия из старой и абстрактной вербальной формулы превращается в актуальную оптическую ситуацию; в нем, как основная конфигурация, отчетливо выступают все элементы, входящие в план будущего действия, выделяясь тем самым из общего фона возможных действий. В том, что поле внимания, не совпадающее с полем восприятия, с помощью речи отбирает из последнего элементы актуального

1083

будущего поля, и заключается специфическое отличие операции ребенка от операции высших животных. Поле восприятия организуется у ребенка вербализованной функцией внимания, и если для обезьяны

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

отсутствие непосредственного оптического контакта объекта и цели достаточно, чтобы сделать задачу неразрешимой, то ребенок легко устраняет это затруднение вербальным вмешательством, реорганизуя свое сенсорное поле.

Благодаря этому обстоятельству возникает возможность совместить в едином поле внимания фигуру будущей ситуации, составленную из элементов прошлого и настоящего сенсорного поля. И поле внимания, таким образом, охватывает не одно восприятие, но целую серию потенциальных восприятий, образующих общую раскинутую во времени сукцессивную динамическую структуру. Переход от симультанной структуры зрительного поля к сукцессивной структуре динамического поля внимания совершается в результате перестройки — на основе включения речи — всех основных связей между отдельными функциями, участвующими в операции: поле внимания отделяется от поля восприятия и разворачивается во времени, включая данную актуальную ситуацию как один из моментов динамической серии.

Обезьяна, воспринявшая палку в один момент, в одном зрительном поле, уже не обращает на нее внимания в следующий момент, когда ее зрительное поле изменилось. Она должна прежде всего увидеть палку, чтобы обратить на нее внимание; ребенок может обратить внимание, чтобы увидеть.

Возможность совместить в едином поле внимания элементы прошлого и настоящего зрительного поля (например, орудие и цель) в свою очередь приводит к принципиальной перестройке другой важнейшей функции, участвующей в операции, — памяти. Подобно тому как действие внимания, по верному замечанию Кафки, сказывается не в усилении ясности той или иной части сенсорного поля, а в перемещении центра тяжести, в его структуре, в динамическом изменении этой структуры, в изменении фигуры и фона, и роль памяти в операции ребенка сказывается не просто в расширении того отрезка прошлого, который актуально сливается в единое целое с настоящим, а в новом способе соединения элементов прошлого опыта с настоящим. Новый способ возникает на основе включения в единый фокус внимания речевых формул прошлых ситуаций и прошлых действий. Как мы видели, речь формирует операцию по иным законам, чем непосредственное действие, точно так же она сливается, соединяет, синтезирует прошлое и настоящее иным образом, освобождая действие ребенка от власти непосредственного припоминания.

1084

Произвольная структура высших психических функций

Подвергая дальнейшему анализу психическую операцию практического интеллекта, связанного с употреблением орудий, мы видим, что временное поле, создаваемое для действия с помощью речи, простирается не только назад, но и вперед. Предвосхищение последующих моментов операции в символической форме позволяет включить в наличную операцию специальные стимулы, задача которых сводится к тому, чтобы представлять в наличной ситуации моменты будущего действия и реально осуществлять их влияние в организации поведения в настоящий момент.

И здесь включение символических функций в операцию, как мы уже видели на примере операции памяти и внимания, не ведет к простому удлинению операции во времени, но создает условия для совершенно нового характера связи, элементов настоящего и будущего (актуально воспринимаемые элементы настоящей ситуации включаются в одну структурную систему с символически представленными элементами будущего), создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия.

Эта перемена в структуре поведения ребенка связана с изменениями и значительно более глубокого порядка. Еще Линднер, сравнивая решение задачи глухонемыми детьми с келеровскими опытами, обратил внимание на то, что побудительные мотивы, заставляющие обезьяну и ребенка стремиться к овладению целью, нельзя признать одними и теми же. Преобладающие у животного инстинктивные побуждения отступают у ребенка на задний план перед новыми, социальными по происхождению, мотивами, не имеющими натурального аналога, но, несмотря на это, достигающими у ребенка значительной интенсивности. Эти мотивы, имеющие решающее значение и в механике развитого волевого акта, К. Левин назвал квазипотребностями¹, отметив, что их включение по-новому строит аффективную и волевою

¹ С переходом к искусственно установленным потребностям эмоциональный центр ситуации переносится с цели на решение задачи. В сущности «ситуация задачи» в опыте с обезьяной существует только в глазах экспериментатора, для животного существуют только приманка и препятствия, мешающие ей овладеть. Ребенок же стремится прежде всего решить предложенную ему задачу, включаясь тем самым в мир совершенно новых целевых отношений. Благодаря возможности образовывать квазипотребности ребенок оказывается в состоянии расчленив операцию, превращая каждую ее отдельную часть в самостоятельную задачу, которую он и формулирует для себя с помощью речи.

1085

системы в поведении ребенка, в частности изменяет его отношение к организации будущих действий. Два главных момента составляют своеобразие этого нового слоя «моторов» человеческого поведения: механизм выполнения намерения в момент своего возникновения, во-первых, отделен от моторики и, во-вторых, содержит в себе импульс к действию, выполнение которого отнесено к будущему полю. Оба эти

момента отсутствуют в действии, организованном натуральной потребностью, где моторика неотделима от непосредственного восприятия и все действие сосредоточивается в настоящем психическом поле.

Способ возникновения действия, отнесенного к будущему, до сих пор еще недостаточно выясненный, раскрывается с точки зрения исследования символических функций и их участия в поведении. Тот функциональный барьер между восприятием и моторикой, который мы констатировали выше и который обязан своим происхождением вдвижению слова или другого символа между начальным и конечным моментами действия, объясняет отделение импульса от непосредственной реализации акта, отделение, которое в свою очередь является механизмом подготовки отложенного на будущее действия. Именно включение символических операций делает возможным возникновение совершенно нового по составу психологического поля, не опирающегося на наличное в настоящем, но набрасывающего эскиз будущего и таким образом создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации.

Изучение механизмов символических ситуаций, с помощью которых действие как бы вырывается из трех натуральных первичных связей, данных уже благодаря биологической организации поведения, и переносится в совершенно новую психологическую систему функций, позволяет нам понять, какими путями человек приходит к возможности образовывать «любые намерения» — факт, на который до сих пор не обращали достаточного внимания и который, по верному замечанию Левина, отличает взрослого культурного человека от ребенка и примитива.

Если попытаться суммировать результаты проведенного анализа того, как под влиянием включения символов изменяются отдельные психические функции и их структурные связи, и в целом сравнить бессловесную операцию обезьяны с вербализованной операцией ребенка, мы найдем, что одна из них относится к другой, как волевое действие к произвольному.

Традиционный взгляд относит к волевым действиям все, что не является первичным или вторичным автоматическим (инстинктом или навыком). Между тем возможны действия третьего порядка, не являющиеся ни автоматическими, ни волевыми. К ним относятся, как показал К. Коффка, *интеллектуальные действия* обезьяны, не сводящиеся к готовым автоматизмам, но

1086

и не носящие *волевого* характера. Исследования, на которые мы опираемся, объясняют нам, чего именно недостает действию обезьяны, чтобы стать *волевым*: *волево* действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов.

Поднявшись на эту ступень в развитии поведения, ребенок совершает скачок от «разумного» действия обезьяны к разумному и свободному действию человека.

Таким образом, в свете исторической теории высших психических функций обычные для современной психологии границы, отделяющие одни и объединяющие другие психические процессы, смещаются. То, что раньше относили к разным областям, оказалось объединенным в одну и то, что сводилось в один класс явлений, в действительности оказалось принадлежащим совершенно разным ступеням генетической лестницы и подчиняющимся разным законам. Поэтому высшие психические функции образуют систему, единую по генетическому характеру, хотя и разнородную по составляющим ее структурам. Причем эта система построена на основах, совершенно отличных от тех, которые стоят за элементарными психическими функциями. Фактором, цементирующим всю систему, определяющим, относится ли к ней тот или иной конкретный психический процесс или нет, является общность происхождения структур и характера функционирования.

Генетически их основной чертой в плане филогенеза является то, что они сформировались как продукт не биологической эволюции, а исторического развития поведения, они сохраняют специфическую социальную историю. В плане онтогенеза, с точки зрения структуры, их особенность состоит в том, что, в отличие от непосредственной структуры элементарных психических процессов, являющихся непосредственными реакциями на раздражители, они строятся на основе использования опосредующих стимулов (знаков) и в силу этого носят опосредованный характер. Наконец, в функциональном отношении они характеризуются тем, что выполняют новую и существенно иную роль по сравнению с элементарными функциями и выступают как продукт исторического развития поведения.

Все это включает данные функции в широкое поле генетического исследования, и, вместо того чтобы интерпретироваться как более низкие или более высокие варианты тех же функций, постоянно проявляющихся параллельно друг другу, они начинают рассматриваться как различные стадии единого процесса культурного формирования личности. С этой точки зрения мы можем с тем же основанием, с каким мы говорим о логической памяти или произвольном внимании, говорить о логическом внимании, произвольных или логических формах восприятия,

1087

которые резко отличаются от натуральных форм этих же процессов, работающих по законам, свойственным другой генетической стадии.

Как логическое следствие из признания решающей важности использования знаков для истории развития высших психических функций в систему психологических категорий вовлекаются и внешние символические формы деятельности, такие, как речевое общение, чтение, письмо, счет и рисование. Обычно

эти процессы рассматривались как инородные и вспомогательные по отношению к внутренним психическим процессам, но с той новой точки зрения, из которой мы исходим, они включаются в систему высших психических функций как равноценные всем другим высшим психическим процессам. Мы склонны рассматривать их прежде всего как особые формы поведения, образующиеся в процессе социально-культурного развития ребенка и формирующие внешнюю линию развития символической деятельности, существующую наряду с внутренней линией, представленной культурным развитием таких формаций, как практический интеллект, восприятие, память.

Не только деятельность, связанная с практическим интеллектом, но и все другие функции, столь же первичные, а часто даже более элементарные, восходящие к биологически сформировавшимся формам поведения, проявляют в процессе развития те законы, которые мы открыли при анализе практического интеллекта. Путь, пройденный практическим интеллектом ребенка, составляет, таким образом, генеральную линию развития всех основных психических функций, каждая из которых, как практический интеллект, имеет свою человекоподобную форму в животном мире. Этот путь аналогичен тому, который мы рассматривали на предыдущих страницах: он также начинается от натуральных форм развития, вскоре перерастает их и приводит к радикальной перестройке элементарных функций на основе применения знаков как средства организации поведения.

Таким образом, сколь бы странным это ни казалось с точки зрения традиционного подхода, высшие функции восприятия, памяти, внимания, движения внутренне связаны со знаковой деятельностью ребенка, и понять их можно только на основе анализа их генетических корней и той перестройки, которой они подвергаются в процессе своей культурной истории.

Теперь мы стоим перед выводом огромной теоретической важности. Мы рассмотрим вкратце проблему единства высших психических функций, основанного на том существенном сходстве, которое проявляется в их происхождении и развитии. Такие функции, как произвольное внимание, логическая память, высшие формы восприятия и движения, которые до сих пор изу-

1088

вались в изоляции, как отдельные психологические факты, теперь в свете наших экспериментов выступают по существу как явления одного порядка — единые по своему генезису и по психологической структуре.

Глава третья. Знаковые операции и организация психических процессов

Проблема знака в формировании высших психических функций

Собранные материалы приводят нас к психологическим положениям, значение которых выходит далеко за пределы анализа узкой и конкретной группы явлений, бывшей до сих пор главным предметом нашего изучения. Функциональные, структурные и генетические закономерности, которые обнаруживаются при изучении фактических данных, оказываются при ближайшем рассмотрении закономерностями более общего порядка и приводят нас к необходимости подвергнуть ревизии вопрос о строении и генезисе вообще всех высших психических функций. К этому пересмотру и обобщению нас приводят две дороги.

С одной стороны, более широкое изучение других форм символической деятельности ребенка показывает, что не только речь, но и все операции, связанные с применением знаков, при всем различии конкретных форм обнаруживают те же закономерности развития, строения и функционирования, что и речь в ее рассмотренной выше роли. Их психологическая природа оказывается той же самой, что и рассмотренная нами природа речевой активности, где в полной и развернутой форме представлены общие всем высшим психическим процессам свойства. Мы должны, следовательно, рассмотреть в свете того, что мы узнали о функциях речи, и другие родственные с ней психологические системы, все равно, будем ли мы иметь дело с символическими процессами второго порядка (письмо, чтение и т. п.) или со столь же основными, как и речь, формами поведения.

С другой стороны, не только операции, связанные с практическим интеллектом, но и все другие, столь же первичные и часто даже более элементарные функции, принадлежащие к инвентарю биологически сформированных видов деятельности, в процессе развития обнаруживают закономерности, найденные

1089

нами при анализе практического интеллекта. Путь, который проходит практический интеллект ребенка и который мы рассмотрели выше, является, таким образом, общим путем развития всех основных психических функций; с практическим интеллектом их объединяет то, что все они имеют человекоподобные формы в животном мире. Этот путь аналогичен прослеженному нами: начиная с натуральных форм развития, он скоро перерастает их и продельывает радикальную перестройку этих функций на основе употребления знака в качестве средства организации поведения. Таким образом, как ни покажется странным с точки зрения традиционного учения, высшие функции восприятия, памяти, внимания, движения и прочие

внутренне связаны с развитием символической деятельности ребенка, и их понимание возможно лишь на основе анализа их генетических корней и той перестройки, которой они подвергались в процессе культурной истории.

Мы оказываемся перед выводом большого теоретического значения: перед нами раскрывается единство высших психических функций на основе одинакового по существу происхождения и механизма развития. Такие функции, как произвольное внимание, логическая память, высшие формы восприятия и движения, которые до сих пор рассматривались изолированно, как частные психологические факты, выступают в свете наших экспериментов в качестве явлений одного психологического порядка, продукта единого в основе процесса исторического развития поведения. Этим самым все данные функции выдвигаются в широкий аспект генетического исследования и вместо постоянно сосуществующих рядом низших и высших разновидностей одной и той же функции признаются за то, что они есть на самом деле, — за разные стадии единого процесса культурного формирования личности. С этой точки зрения мы с таким же основанием, с каким говорим о логической памяти или произвольном внимании, можем говорить о произвольной памяти, логическом внимании, о произвольных или логических формах восприятия, которые резко отличны от натуральных форм.

Логическим следствием из признания первостепенной важности употребления знаков в истории развития всех высших психических функций является вовлечение в систему психологических понятий тех внешних символических форм деятельности (речь, чтение, письмо, счет, рисование), которые обычно рассматривались как нечто постороннее и добавочное по отношению к внутренним психическим процессам и которые, с новой точки зрения, защищаемой нами, входят в систему высших психических функций наравне со всеми другими высшими психическими процессами. Мы склонны рассматривать их прежде всего как своеобразные формы поведения, слагающиеся в исто-

1090

рии социально-культурного развития ребенка и образующие внешнюю линию в развитии символической деятельности наряду с внутренней линией, представляемой культурным развитием таких функций, как практический интеллект, восприятие, память и т. п.

Таким образом, в свете развиваемой нами исторической теории высших психических функций сдвигаются привычные для современной психологии границы разделения и объединения отдельных процессов; то, что размещалось прежде в различных клетках схемы, на самом деле принадлежит к одной области, и наоборот: казавшееся относящимся к одному классу явлений на самом деле находит место на совершенно различных ступенях генетической лестницы и подчинено совершенно различным закономерностям.

Высшие функции оказываются, таким образом, единой по генетической природе, хотя и разнообразной по составу психологической системой, строящейся на совсем иных основаниях, чем системы элементарных психических функций. Объединяющим моментом всей системы, определяющими отнесение к ней того или иного частного психического процесса, является общность их происхождения, структуры и функции. В генетическом отношении они отличаются тем, что в плане филогенеза они возникли как продукт не биологической эволюции, но исторического развития поведения, в плане онтогенеза они также имеют свою особую социальную историю. В отношении структуры их особенность сводится к тому, что, в отличие от непосредственной реактивной структуры элементарных процессов, они построены на основе употребления стимулов-средств (знаков) и носят в зависимости от этого не прямой (опосредованный) характер. Наконец, в функциональном отношении их характеризует то, что они выполняют в поведении новую и существенно иную по сравнению с элементарными функциями роль, осуществляя организованное приспособление к ситуации с предварительным овладением собственным поведением.

Социальный генезис высших психических функций

Если, таким образом, знаковая организация — важнейший отличительный признак всех высших психических функций, то естественно, что первым вопросом, встающим перед теорией высших функций, является вопрос о происхождении этого типа организации.

В то время как традиционная психология искала происхождение символической деятельности то в серии «открытий» или

1091

других интеллектуальных операций ребенка, то в процессах образования обыкновенных условных связей, видя в них лишь продукт изобретения или усложненную форму привычки, мы приведены всем ходом нашего исследования к необходимости выделить самостоятельную историю знаковых процессов, образующих особую линию в общей истории психического развития ребенка.

В этой истории находят свое подчиненное место и многообразные формы навыков, связанных с полным функционированием какой-либо системы знаков, и сложные процессы мышления, необходимые для разумного использования этих навыков. Но и те и другие не только не могут дать исчерпывающего объяснения происхождению высших функций, но сами получают объяснение лишь в более широкой связи с

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

теми процессами, служебную часть которых они составляют. Процесс же происхождения операций, связанных с употреблением знаков, не только не может быть выведен из образования привычек или изобретения, но вообще является категорией, которую нельзя вывести, оставаясь в пределах индивидуальной психологии. По самой природе он есть часть истории социального формирования личности ребенка, и только в составе этого целого могут быть вскрыты управляющие им закономерности. Поведение человека — продукт развития более широкой системы, чем только система его индивидуальных функций, именно системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества.

Социальная природа всякой высшей психической функции ускользала до сих пор от внимания исследователей, которым и в голову не приходило представить развитие логической памяти или произвольной деятельности как часть социального формирования ребенка, ибо в своем биологическом начале и в конце психического развития эта функция выступает как функция индивидуальная; и только генетический анализ вскрывает тот путь, который соединяет начальную и конечную точки. Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенеся внутрь психологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения, изменяя лишь в основном свою ситуацию.

Таким образом, знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности. Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит нас исследование высших

1092

психических функций, гласит, что всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования. История высших психических функций раскрывается здесь как история превращения средств социального поведения в средства индивидуальнопсихологической организации.

Основные правила развития высших психических функций

Общие положения, лежащие в основе развиваемой нами исторической теории высших психических функций, позволяют нам сделать некоторые выводы, связанные с важнейшими правилами, которые управляют интересующим нас процессом развития.

1. История развития каждой из высших психических функций является не прямым продолжением и дальнейшим усовершенствованием соответствующей элементарной функции, но предполагает коренное изменение направления развития и дальнейшее движение процесса в совершенно новом плане; каждая высшая психическая функция является, таким образом, специфическим новообразованием.

В плане филогенеза раскрытие этого положения не представляет никаких трудностей, ибо биологическое формирование и историческое формирование какой-либо функции настолько резко отграничены друг от друга и настолько явно принадлежат к разнородным формам эволюции, что представляют два процесса в чистом и изолированном виде. В онтогенезе обе линии развития сложно сплетены и поэтому неоднократно вводили в заблуждение исследователя, сливаясь для наблюдателя в неразличимое целое, вследствие чего всегда возникала иллюзия, что высшие процессы являются простым продолжением и развитием низших. Мы приведем лишь одно фактическое соображение, подтверждающее наше положение на материале сложнейших психических операций: остановимся на развитии счета и арифметических процессов.

В ряде психологических исследований установился взгляд, что арифметические операции ребенка являются с самого начала сложной символической деятельностью и вырастают из элементарных форм операций с количествами путем непрерывного развития.

Опыты, проведенные в нашей лаборатории (Кучурин, Н. А. Менчинская), убедительно показывают, что о прямом, постепенном усовершенствовании элементарных процессов здесь

1093

не может быть и речи и что смена форм счетных операций есть глубокая качественная смена участвующих в них психических процессов. Наблюдения показали: если в начале развития операция с количествами сводится лишь к непосредственному восприятию определенных множеств и числовых групп и ребенок вообще не считает, а воспринимает количество, то дальнейшее развитие характеризуется ломкой этой непосредственной формы и замещением ее иным процессом, где участвует ряд опосредованных вспомогательных знаков, и в частности таких, как расчленяющая речь, использование пальцев и других вспомогательных объектов, переводящих ребенка к процессу пересчета. Дальнейшее развитие счетных операций снова связывается с радикальными перестройками принимающих в них участие психических функций, и счисление с помощью сложных счетных систем снова представляет качественно особое психологическое новообразование.

Мы приходим к выводу, что развитие счета сводится к участию в нем основных психических функций, переход от дошкольной арифметики к школьной не есть простой, непрерывный процесс, но процесс

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

преодоления первичных элементарных закономерностей и замены их новыми, более сложными. Покажем это на конкретном примере.

Если для маленького ребенка процесс счета целиком определяется восприятием формы, то в дальнейшем это отношение перевертывается и самое восприятие формы определяется расчленяющими задачами счета. В наших опытах мы давали маленькому ребенку пересчитывать фигуру креста, выложенную из шишек. Как результат мы неизменно получали ошибку: ребенок, воспринимающий эту фигуру как целостную систему креста, пересчитывал средний элемент, входящий в обе перекрещивающиеся системы, дважды. Лишь значительно позднее он передвигался к другому типу процесса; восприятие с самого начала определялось задачами счета и расчленялось на три отдельные группы элементов, которые и пересчитывались последовательно. В этом процессе мы не можем не видеть смены двух психологических способов поведения с эмансипацией от непосредственной связи сенсорного и моторного полей и с переработкой восприятия сложными психологическими установками.

Все эти исследования с убедительностью показывают, что эволюционизм в изучении развития детского поведения должен уступить место более адекватным идеям, учитывающим совершенно своеобразный, диалектический характер процесса образования новых психических форм.

2. Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя слож-

1094

ное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам; каждая высшая психическая функция представляет, таким образом, единство высшего порядка, определяемое в основном своеобразным сочетанием ряда более элементарных функций в новом целом.

Это положение, которое имеет решающее значение в исследовании образования и структуры высших психических функций, мы уже проследили в наших опытах с реорганизацией восприятия при включении речи и более широко — на взаимном и глубоком изменении функций при образовании сложной психологической системы «речь — практическая интеллектуальная операция». В указанных случаях мы действительно наблюдали образование сложных психологических систем с новыми функциональными отношениями между отдельными членами системы и соответствующими изменениями самих функций. Если восприятие, связанное с речью, начинает функционировать уже не по законам сенсорного поля, а по законам, организуемым системой внимания, если встреча символической операции с употреблением орудия дает новые формы опосредованного овладения объектом с предварительной организацией собственного поведения, то здесь приходится говорить о некотором общем законе психического развития и образования высших психических функций.

В сериях психологических исследований мы пришли к убеждению, что как наиболее примитивные, так и наиболее сложные из высших психических функций подвергаются такой перестройке; проведенное в нашей лаборатории психологическое исследование подражания (Л. И. Божович и Л. С. Славина) показало, что примитивные формы отображающего механического подражания, включаясь в систему знаковых операций, образуют новое целое, начинают строиться по совершенно новым законам и получают другую функцию. В других опытах, посвященных психологическому исследованию процесса образования понятий по методике, выработанной Сахаровым, наши сотрудницы Котелова и Пашковская показали, что и на высших этапах психических процессов включение сложных речевых функций связывается с созданием совершенно новых форм категориального поведения, не наблюдавшихся до этого вовсе.

3. При распаде высших психических функций, при болезненных процессах в первую очередь уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают действовать по примитивным законам, как более или менее самостоятельные психологические структуры. Таким образом,

1095

распады высших психических функций представляют собой процесс, с качественной стороны обратный их построению.

Пожалуй, трудно представить себе более ярко общий распад высших психических функций при нарушении речевой символики, чем при афазии. Поражение речи сопровождается здесь и выпадением (или значительным нарушением) знаковых операций; однако это выпадение отнюдь не протекает как изолированный моносимптом, но влечет за собой общие и глубочайшие нарушения в деятельности всех высших психических систем. В специальных сериях исследований мы могли установить, что афазик, у которого выпадают высшие знаковые операции, в практических действиях целиком подчинен элементарным законам оптического поля. В другой серии мы экспериментально установили резкие изменения, характерные для активной деятельности афазика, которая возвращается к примитивной нераздельности сенсорной и моторной сфер: непосредственное моторное проявление импульсов с невозможностью задержать свое действие и образовать отсроченное во времени намерение, неумение трансформировать с помощью перемещения внимания раз возникший образ, полная неспособность в рассуждении и действии отвлечься от осмысленных и привычных структур; возвращение к примитивным формам отображающего

подражания — вот те глубочайшие последствия, которые связаны с поражением высших символических систем.

Исследования афазии показывают с исключительной убедительностью, что высшие психические функции не существуют просто рядом с низшими или над ними; в действительности высшие функции настолько проникают в низшие и настолько реформируют все, даже наиболее глубокие слои поведения, что их распад, связанный с отслоением низших процессов в их элементарных формах, в корне меняет всю структуру поведения, откидывая его к наиболее примитивному, «палеопсихологическому» типу деятельности.

Глава четвертая. Анализ знаковых операций ребенка

Мы оказываемся в состоянии замкнуть круг нашего рассуждения и вернуться к тому, о чем говорили в начале этой работы: закономерности, управляющие развитием практического интеллекта ребенка, лишь частный случай закономерностей построения всех высших психических функций. Сделанные нами выводы подтверждают это положение и показывают, что высшие

1096

психические функции возникают как специфическое новообразование, как новое структурное целое, характеризующееся теми, новыми функциональными отношениями, которые устанавливаются внутри его. Мы указали уже, что эти функциональные отношения связаны с операцией употребления знаков как центральным и основным моментом в построении всякой высшей психической функции. Эта операция оказывается, таким образом, тем общим признаком всех высших психических функций (в том числе и употребления орудий, от которого мы все время исходим), который должен быть вынесен за скобки и подвергнут в заключение нашего исследования специальному рассмотрению.

Серия работ, проведенных в течение последних лет нами и нашими сотрудниками, была посвящена указанной проблеме, и мы можем сейчас, опираясь на полученные данные, схематически описать основные закономерности, характеризующие структуру и развитие знаковых операций ребенка.

Эксперимент — единственный путь, с помощью которого мы можем проникнуть в закономерности высших процессов достаточно глубоко; именно в эксперименте мы можем вызвать в едином искусственно созданном процессе те сложнейшие, разрозненные во времени изменения, часто годами протекающие латентно, которые в естественном генезисе ребенка никогда не бывают доступны наблюдению во всей своей реальной совокупности, не могут быть охвачены непосредственно единым взглядом и соотнесены друг с другом. Исследователь, стремящийся постигнуть законы целого и за внешними признаками желающий проникнуть в каузальную и генетическую связь этих моментов, вынужден прибегнуть к особой форме экспериментирования, которую со стороны методической мы охарактеризуем ниже и сущность которой заключается в создании процессов, раскрывающих реальный ход развития интересующей исследователя функции.

Экспериментально-генетическое исследование и дает нам возможность изучить проблему в трех взаимно связанных аспектах: мы опишем структуру, происхождение и дальнейшую судьбу знаковых операций ребенка, подводящих нас вплотную к пониманию внутренней сущности высших психических процессов.

Структура знаковой операции

Мы остановимся на истории детской памяти и на примере ее развития постараемся показать общие особенности знаковых операций в намеченных выше разрезах. Для сравнительного изучения строения и способа действия элементарных и высших

1097

функций память представляет исключительно выгодный материал.

Рассмотрение памяти человека в филогенетическом плане показывает, что уже на самых примитивных ступенях психического развития могут быть отчетливо различены два принципиально отличных друг от друга способа ее функционирования. Один из них, господствующий в поведении примитивного человека, характеризуется непосредственным запечатлением материала, простым последствием актуального переживания, оставлением тех мнемических следов, механизм которых был в особенно ясных формах прослежен Э. Иеншем в явлении эйдетики. Эта память столь же непосредственна, как и прямое восприятие, с которым она еще не порвала прямой связи, и возникает из непосредственного воздействия внешнего впечатления на человека. С точки зрения структуры непосредственность и является главнейшим признаком всего процесса в целом, признаком, связывающим память человека с памятью животного, что и дает нам право называть эту форму памяти памятью натуральной.

Однако указанная форма функционирования памяти не единственная даже у самого примитивного человека; наоборот, даже у него наряду с ней отмечаются иные формы запоминания, которые при ближайшем анализе оказываются принадлежащими к совершенно другому генетическому ряду и отводят нас к совершенно иной формации человеческой психики. Уже в таких сравнительно простых операциях, как употребление для запоминания узелка или зарубки, психологическая структура процесса совершенно

меняется.

Два существенных момента отличают эту операцию от элементарного удерживания в памяти: с одной стороны, процесс явно выходит здесь из пределов элементарных, непосредственно связанных с памятью функций и замещается сложнейшими операциями, которые сами по себе могут не иметь ничего общего с памятью, но выполняют в общей структуре новой операции функцию, прежде выполняемую непосредственным запечатлением. С другой стороны, операция выходит здесь и за пределы естественных, внутрикортикальных процессов, включая в психологическую структуру и элементы среды, которые начинают использоваться как активные агенты, управляющие извне психическим процессом. Оба момента дают в результате совсем новый вид поведения; анализируя его внутреннюю структуру, мы можем назвать его опосредованным; оценивая его отличие от естественных форм поведения, мы можем квалифицировать этот вид поведения как культурный.

Существенный момент операции мнемической — участие в ней определенных внешних знаков. Субъект не решает здесь задачи непосредственной мобилизации своих естественных воз-

1098

можностей; он прибегает к известным манипуляциям вовне, организуя себя через организацию вещей, создавая искусственные стимулы, которые отличаются от других тем, что обладают обратным действием: направляются не на других людей, но на него самого и позволяют ему с помощью внешнего знака осуществить запоминание. Пример таких знаковых операций, организующих процесс памяти, мы видим уже очень рано в истории культуры. Применение бирок и узлов, начатки письменности и примитивные знаки — все это инвентарь, указывающий на то, что на ранних ступенях развития культуры человек уже выходил из пределов данных ему природой психических функций и переходил к новой, культурной организации своего поведения.

Совершенно понятно, что в такой высшей символической операции, как употребление знаков для запоминания, мы имеем продукт сложнейшего исторического развития; сравнительный анализ показывает, что такого рода деятельность отсутствует у всех видов животных, даже у высших, и есть все основания думать, что она является продуктом специфических условий общественного развития. Ясно, что такая аутостимуляция могла возникнуть лишь после того, как подобные стимулы уже были созданы для стимуляции другого, и что за ней лежит огромная специальная история. Знаковая операция проходит, видимо, такой же путь, какой в онтогенезе проходила речь, бывшая раньше средством стимуляции другого человека и уже затем ставшая интрапсихической функцией.

С переходом к знаковым операциям мы не только переходим к психическим процессам высшей сложности, но фактически покидаем поле естественной истории психики и вступаем в область исторических формаций поведения. Переход к высшим психическим функциям путем их опосредования и построения знаковой операции может быть с успехом прослежен в эксперименте над ребенком. Для этой цели мы можем перейти от элементарных опытов с непосредственной реакцией на задачу к таким, где ребенок осуществляет ее с помощью ряда вспомогательных стимулов, организующих психологическую операцию. В задаче на запоминание определенного количества слов мы можем давать ребенку ряд предметов или картин, не повторяющих предложенное слово, но способных служить его условным знаком, который поможет ребенку затем воспроизвести нужное слово. Процесс, изучаемый нами в этом опыте, должен, следовательно, резко отличаться от простого, элементарного запоминания; задача должна быть разрешена здесь опосредованной операцией, путем установления известного отношения между стимулом и вспомогательным знаком; на место простого запоминания выдвигается здесь целостный процесс, предполагающий значительно более сложный способ организации поведения, чем тот,

1099

который присущ элементарным психическим функциям. В самом деле, если каждая элементарная форма поведения в конечном счете предполагает некую непосредственную реакцию на поставленную перед организмом задачу и может быть выражена в простой формуле $S—R$, то структура знаковой операции уже гораздо сложнее. Между стимулом и реакцией, ранее объединенными непосредственной связью, здесь вводится промежуточный член, играющий совершенно особую роль, резко отличную от всего, что мы могли видеть в элементарных формах поведения. Этот стимул второго порядка должен быть вовлечен в операцию со специальной функцией служить ее организации; он должен быть специально установлен личностью и обладать обратным действием, вызывая специфические реакции; схема простого реактивного процесса замещается здесь, следовательно, схемой сложного, опосредованного акта, где непосредственный импульс к реакции задержан и операция идет по обходному пути, устанавливая вспомогательный стимул, опосредствованно осуществляющий операцию.

Внимательное исследование показывает, что в значительно более высоких формах по сравнению с приведенной элементарной схемой мы видим эту структуру в высших психических процессах. Опосредующий член схемы здесь, как можно было бы себе представить, просто способ улучшить, усовершенствовать операции; обладая специфической функцией обратного действия, он переводит психические операции в высшие и качественно новые формы, позволяя человеку с помощью внешних стимулов, извне овладеть своим поведением. Употребление знака, являющегося одновременно и средством

ауто стимуляции, приводит у человека к совершенно новой и специфической структуре поведения, рвущей с традициями натурального развития и впервые создающей новую форму культурно-психологического поведения.

Проведенные в нашей лаборатории (А. Н. Леонтьев, 1930) опыты с использованием внешнего знака при запоминании показали, что эта форма психических операций не только существенно новая по сравнению с непосредственным запоминанием, но и помогает ребенку преодолеть границы, поставленные для памяти естественными законами мнемы, больше того, она и является преимущественно тем механизмом в памяти, который подвержен развитию.

Наличие таких высших, или обходных, путей запоминания, равно как и возможность подобных не прямых операций, не является чем-то неизвестным. Заслуга их эмпирического выделения принадлежит экспериментальной психологии. Однако классические исследования не сумели увидеть в них новые, специфические и единые формы поведения, приобретаемые в процессе

1100

исторического развития. Операции подобного рода (например, мнемотехническое запоминание) представлялись не чем иным, как простой искусственной комбинацией ряда элементарных процессов, в результате удачного совпадения которых сам собой получался мнемотехнический эффект; этот практически созданный прием не рассматривался психологией как новая по существу форма памяти, как новый способ ее деятельности.

Наши опыты приводят к совершенно обратному заключению. Рассматривая операцию запоминания с помощью внешнего знака, анализируя ее структуру, мы убеждаемся, что она не является простым «психологическим фокусом», но имеет все черты и все свойства действительно новой и целостной функции, представляет единство высшего порядка, отдельные части которого соединены отношениями, не сводимыми ни к законам ассоциации, ни к законам структуры, хорошо изученными на непосредственных психических операциях. Эти специфические функциональные отношения мы определяем как знаковую функцию вспомогательных стимулов, на основе которой и происходит принципиально иное соотношение психических процессов, включенных в данную операцию.

Целостный и специфический характер знаковой операции мы с особенной ясностью можем наблюдать в опытах. Опыты показывают: если связи, к которым прибегает ребенок, пытающийся по знаку запомнить заданное слово, и формируются по законам ассоциаций или структуры (мы не входим сейчас по существу в разрешение этого вопроса), то сама специфичность знаковой операции не может быть объяснена ими. В самом деле, простая ассоциативная или структурная связь еще не обладает обратимостью, и связанный со словом знак не обязательно должен при предъявлении вновь напомнить заданное слово. Мы имеем много случаев, когда процесс, протекавший по обычным законам структурной или ассоциативной связи, не приводил к опосредованной операции и предъявляемая повторно картинка вызывала у ребенка новые ассоциации, вместо того чтобы возвратить его к некоторому слову. Нужно еще, чтобы ребенок осознал целенаправленный характер всей операции, чтобы у ребенка появилось специфическое знаковое отношение к вспомогательному стимулу, и только тогда структурная или ассоциативная связь получит свой обязательный обратимый характер и повторное предъявление знака с необходимостью будет возвращать испытуемого к закрепленному с помощью этого знака слову.

Ниже мы остановимся на корнях этих сложных психических процессов; здесь мы хотели бы лишь отметить, что только в пределах *инструментальной операции* ассоциативные или структурные процессы начинают играть вспомогательную, опосредованную роль. Перед нами развертывается здесь не случайное сочетание

1101

психических функций, но действительно новая и особая форма поведения.

Описанный нами процесс характерен только для построения высших форм памяти. Мы были бы, однако, неправы, если бы думали, что такие операции вносят лишь количественные улучшения в деятельность психических функций. Специальные опыты показывают, что описанная схема является общим принципом построения высших психических функций и что с их помощью создаются и новые психологические структуры, не имевшие ранее места и, очевидно, невозможные без такой знаковой операции.

Мы проиллюстрируем это положение на примере генетического исследования деятельности произвольного внимания у ребенка.

Ставя ребенка 7—8 лет в условия, требующие высокого и постоянного напряжения внимания (например, предлагая ему называть цвета упоминаемых в вопросах предметов, не повторяя два раза одного и того же цвета и не называя двух запрещенных цветов), мы получаем полную невозможность правильного выполнения задачи, когда ребенок пытается решить ее непосредственно. Однако стоит ребенку встать на путь опосредованной организации процесса, применив известные вспомогательные знаки, как задача легко разрешается.

В опытах, проведенных в нашей лаборатории (А. Н. Леонтьев), мы давали ребенку ряд цветных карточек, которыми предлагали воспользоваться для облегчения задачи. В тех случаях, когда ребенок не

опирался на них в своей деятельности (например, не откладывая запрещенные цвета в сторону и не уводил их из фиксируемого поля), задача оставалась неразрешимой. Однако ребенок с легкостью решал ее, если заменял непосредственное название цветов сложной структурой ответов, опираясь на вспомогательные знаки: вставлял в фиксируемое поле два запрещенных цвета и отодвигал туда однажды названный им цвет, образуя таким образом контролируемую дальнейшие ответы группу запрещенных стимулов. Отвечая каждый раз через посредство вспомогательных стимулов-знаков, ребенок организовывал извне свое активное внимание и приспособлялся к задачам, которые нельзя было разрешить непосредственными, элементарными формами поведения.

Генетический анализ знаковой операции

Мы остановимся на опосредовании психических операций как на специфическом признаке структуры высших психических функций. Однако было бы огромной ошибкой полагать, что этот

1102

процесс возникнет чисто логическим путем, что он изобретается и открывается ребенком в виде молниеносной догадки (ага-переживания), с помощью которой ребенок навсегда усваивает отношение между знаком и способом его употребления, так что все дальнейшее развитие этой основной операции протекает уже чисто дедуктивным путем. Такой же ошибкой было бы думать, что символическое отношение к некоторым стимулам интуитивно постигается ребенком, как бы черпается им из глубин собственного духа, что символизация является первичной и далее несводимой кантовской априорностью, изначально заложенной в сознании способностью создавать и постигать символы.

Обе эти точки зрения, как интеллектуалистическая, так и интуитивистическая, в сущности метафизически устраняют вопрос о генезисе символической деятельности, так как для одной из них высшие психические функции даны заранее до всякого опыта, как бы заложены в сознании и ждут только случая, чтобы проявиться при встрече с эмпирическим познанием вещи. И эта точка зрения неизбежно приводит к априористической концепции высших психических функций. Для другого же взгляда вопрос о происхождении высших психических функций вообще не является проблемой, так как он допускает, что эти знаки изобретаются и в дальнейшем все соответствующие формы поведения выводятся из них на манер следствий из логических предпосылок. Наконец, мы уже вскользь упоминали о несостоятельности, с нашей точки зрения, попыток вывести сложную символическую деятельность из простой интерференции и суммации навыков.

Наблюдая в течение ряда экспериментальных серий различные психические функции и изучая шаг за шагом путь их развития, мы пришли к выводу, совершенно противоположному только что изложенным взглядам. Факты раскрыли перед нами тот глубочайшего значения процесс, который мы называем естественной историей знаковых операций. Мы убедились в том, что знаковые операции возникают не иначе, как в результате сложнейшего и длительного процесса, обнаруживающего все типические черты подлинного развития и подчиненного основным закономерностям психической эволюции. Это значит, что знаковые операции не просто изобретаются детьми или перенимаются от взрослых, но возникают из чего-то такого, что первоначально не является знаковой операцией и что становится ею лишь после ряда качественных превращений, из которых каждое обуславливает последующую ступень, будучи само обусловлено предыдущей и связывая их как стадии единого, исторического по своей природе процесса. В этом отношении высшие психические функции не составляют исключения из общего правила и не отличаются от прочих элементарных процессов: они так же подчинены основному и не знающему исключений закону раз-

1103

вития; они возникают не как нечто привносимое извне или изнутри в общий процесс психического развития ребенка, но как естественный результат этого же процесса.

Правда, включая историю высших психических функций в общий контекст психического развития и пытаясь постигнуть их возникновение из его законов, мы неизбежно должны изменить обычное понимание самого этого процесса и его законов: уже внутри общего процесса развития ясно различаются две основные линии, качественно своеобразные, — линия биологического формирования элементарных процессов и линия социально-культурного образования высших психических функций, из сплетения которых и возникает реальная история детского поведения.

Приученные всем ходом наших наблюдений к различению указанных двух линий, мы натолкнулись, однако, на поразивший нас факт, проливающий свет на вопрос о происхождении знаковой функции в онтогенезе ребенка: в ряде исследований было экспериментально установлено существование генетической связи между обеими линиями и тем самым переходных форм между элементарными и высшими психическими функциями. Оказалось, что самое раннее вызревание сложнейших знаковых операций совершается еще в системе чисто натуральных форм поведения и что высшие функции имеют, таким образом, свой «утробный период» развития, связывающий их с природными основами психики ребенка. Объективное наблюдение показало, что между чисто натуральным слоем элементарного функционирования психических процессов и высшим слоем опосредованных форм поведения лежит огромная область

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

переходных психологических систем; между натуральным и культурным в истории поведения лежит область примитивного. Эти два момента — историю развития высших психических функций и их генетической связи с натуральными формами поведения — мы и обозначаем как *естественную историю знака*.

Идея развития оказывается здесь одновременно ключом к постижению единства всех психических функций и возникновения высших, качественно отличных форм; мы приходим, следовательно, к положению, что сложнейшие психические образования возникают из низших путем развития.

Опыты с изучением опосредованного запоминания дают нам возможность проследить процесс развития во всей полноте. Для первой стадии в употреблении знака в значительной степени характерна известная примитивность всех психологических операций. Внимательное изучение показывает, что знак, применяемый здесь для запоминания известного стимула, полностью еще не отделен от него; он входит вместе со стимулом в некую общую

1104

синкретическую структуру, охватывающую и объект, и знак, и еще не служит средством для запоминания.

Ребенку, стоящему на первой стадии развития, еще чуждо осознание целенаправленности операции, связанной с употреблением знака; если он и обращается к вспомогательной картинке, чтобы вспомнить данное ему слово, то это еще не значит, что испытуемому столь же легок и обратный путь — воспроизведение слова по предъявленному знаку. Опыт с такой репродукцией показывает, что находящийся на этой стадии ребенок обычно не припоминает по предъявленному знаку первоначального стимула, но воспроизводит дальше целую синкретическую ситуацию, на которую толкает его знак и которая в числе прочих элементов может включать и основной стимул. Он и должен быть запомнен по данному знаку. Период, когда вспомогательный знак не является специфическим стимулом, обязательно возвращающим ребенка к исходной ситуации, а всегда является лишь импульсом к дальнейшему развитию всей синкретической структуры, в которую он входит, бесспорно, типичен для первой, примитивной, стадии в истории развития знаковых операций.

Ряд фактов убеждает в том, что на этой стадии развития знак действует еще как часть общей синкретической ситуации.

1. Далеко не любой знак пригоден для операции ребенка и далеко не любой знак может соединиться с любым значением. Ограниченное пользование знаком связано с обязательным вхождением его в уже готовый определенный комплекс, включающий и основное значение, и связываемый с ним знак. Эта тенденция особенно ярко выявилась у детей 4—6 лет. Ребенок ищет среди предложенных знаков такой, который уже имел готовую связь с запоминаемым словом. Заявления, что среди предложенных вспомогательных карточек «нет ничего подходящего», чтобы запомнить предложенный стимул, типичны для ребенка этого возраста. Легко запоминая предложенное слово с помощью картинки, входящей с этим словом в готовый комплекс, ребенок не в состоянии использовать любой знак, связав его с данным словом с помощью вспомогательной вербальной структуры.

2. В опытах, где в качестве вспомогательного материала для запоминания предлагались бессмысленные фигуры (Л. В. Занков), мы весьма часто получали не отказ от их использования и не стремление связать их с данным словом известным искусственным способом, но попытки сделать из фигуры непосредственное отражение заданного слова, его непосредственный рисунок. Во всех случаях вспомогательная фигура не связывалась с предложенным значением путем какой-либо опосредованной связи, но оказывалась как бы прямым, непосредственным рисунком слова.

Таким образом, введение в опыт бессмысленного знакового

1105

материала не только не стимулировало, как мы могли предполагать, переход ребенка от использования готовых, уже сложившихся связей к созданию новых, но и привело к прямо противоположному результату — к стремлению непосредственно увидеть в данной фигуре схематическое изображение того или иного предмета и к отказу от запоминания там, где это было невозможно.

3. Такое же явление обнаруживалось, как правило, и в опытах с маленькими детьми, где вспомогательными стимулами служили осмысленные картинки, не связанные прямо с предложенным словом. В опытах Юсевич было показано, что в значительном числе случаев вспомогательная картинка в сущности тоже не использовалась как знак, но ребенок пытался увидеть в ней непосредственно тот предмет, который ему надо было запомнить. Так, ребенок легко запомнил слово «солнце» с помощью картинки, на которой был нарисован топор, указывая на маленькое желтое пятно на рисунке и заявляя, что «вот это и есть солнце». Сложный опосредованный характер операции замещается и здесь элементарной попыткой создать непосредственно «эйдетоидное» отображение предложенного содержания во вспомогательном знаке. Таким образом, в обоих случаях мы не можем говорить о том, что ребенок, воспроизводя заданное слово, припоминает так же, как и тогда, когда при взгляде на фотографию мы называем имя оригинала.

Перечисленные факты показывают, что на этой ступени развития слово объединяется со знаком еще по совершенно иным законам, чем в развитой знаковой операции. Именно в связи с этим все психические

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

процессы, которые входят в состав опосредованных операций (например, выбор вспомогательного знака, процесс припоминания и восстановления заполненного значения), протекают здесь существенно иначе. И именно этот факт является функциональной проверкой и подтверждением того, что промежуточная стадия развития между элементарными и полностью опосредованными процессами действительно обладает своими законами связей и соотношений, из которых лишь после разовьется полностью законченная опосредованная операция.

Специальные опыты позволили нам более детально исследовать естественную историю знака. Изучая использование знака ребенком и развитие этой деятельности, мы с неизбежностью пришли к исследованию того, как возникает знаковая деятельность. Этой проблеме были посвящены специальные исследования, которые можно разбить на четыре серии.

1. Исследование того, как значение знака возникает у ребенка в процессе экспериментально организованной игры с объектами.

1106

2. Изучение связи между знаком и значением, между словом и объектом.

3. Изучение высказываний ребенка при объяснении того, почему данный объект обозначается данным словом (в соответствии с клиническим методом Ж. Пиаже).

4. Исследования, проводимые по методу реакции выбора. Эти исследования, если излагать их результаты негативно,

приводят нас к заключению: знаковая деятельность возникает у ребенка иначе, нежели сложные навыки, изобретения или открытия. Ребенок не изобретает, но и не выучивает ее. Интеллектуалистические и механистические теории одинаково ложны. Хотя моменты развития навыков или моменты интеллектуальных «открытий» нередко вплетены в историю применения знака у ребенка, однако они не определяют внутреннего развития этого процесса и входят в него лишь как вспомогательные, подчиненные, вторичные компоненты его структуры.

Знаковые операции — результат сложного процесса развития. В начале процесса можно наблюдать переходные, смешанные формы, которые объединяют как естественные, так и культурные компоненты детского поведения. Мы назвали эти формы стадией детской примитивности, или естественной историей знака. В противовес натуралистическим теориям игры наши эксперименты приводят нас к заключению, что игра есть основной путь культурного развития ребенка, и в частности развития его знаковой деятельности.

Эксперименты показывают, что в игре и речи ребенок далек от сознания условности знаковой операции, от сознания произвольно устанавливаемой связи между знаком и значением. Чтобы стать знаком вещи (слова), стимул должен иметь опору в качествах самого обозначаемого объекта. Не все вещи одинаково важны для ребенка в такой игре. Реальные качества вещи и их знаковое значение вступают в сложные структурные взаимоотношения. Таким образом, слово для ребенка связано с вещью через ее качества и включено в общую с ним структуру. Поэтому ребенок в наших экспериментах не соглашается назвать пол зеркалом (он не может пройти по зеркалу), но превращает стул в поезд, применяя в игре его качества, т. е. манипулируя с ним как с поездом. Ребенок отказывается называть лампу столом и наоборот, так как «нельзя писать на лампе, а стол не может гореть». Заменить обозначения для него — значит заменить качества вещей.

Мы не знаем ничего, с большей очевидностью указывающего на то, что в самом начале овладения речью ребенок еще не усматривает никакой связи между знаком и значением, что осознание этой связи не приходит еще долгое время. Как показывают дальнейшие эксперименты, *функция называния* не возникает

1107

из единичного открытия, но имеет собственную естественную историю; по-видимому, в начале развития речи ребенок не открывает того, что каждая вещь имеет свое имя, но овладевает новыми способами действия с вещами.

Таким образом, отношения между знаком и значением, которые из-за аналогичного образа функционирования, из-за внешнего сходства рано начинают напоминать нам соответствующие связи у взрослых, в действительности по своей внутренней природе являются психологическими образами совершенно иного рода. Относить овладение этим отношением к самому началу культурного развития ребенка — значит игнорировать сложную историю внутреннего формирования отношения, историю, которая длится более 10 лет.

Дальнейшее развитие знаковых операций

Мы описали структуру и генетические корни знаковых операций ребенка. Однако было бы неправильно думать, что опосредование с помощью известных внешних знаков есть вечная форма высших психических функций; внимательный генетический анализ убеждает нас как раз в обратном и заставляет думать, что и эта форма поведения является лишь известным этапом в истории психического развития, вырастающего из примитивных систем и предполагающего переход на дальнейших ступенях к значительно более сложным психологическим образованиям.

Уже наблюдения над развитием опосредованного запоминания, которые мы привели выше, указывают

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

на чрезвычайно своеобразный факт: если вначале опосредованные операции протекали исключительно с помощью внешних знаков, то на позднейших этапах развития внешнее опосредование перестает быть единственной операцией, с помощью которой высшие психологические механизмы решают стоящие перед ними задачи. Опыт показывает, что здесь изменяются не только формы употребления знаков, но коренным образом меняется и самая структура операции. В самом существенном мы можем выразить это изменение, если скажем, что из внешне опосредованной она становится внутренне опосредованной. Это выражается в том, что ребенок начинает запоминать предложенный ему материал по способу, описанному нами выше, но только не прибегает к помощи внешних знаков, которые с этой минуты становятся не нужны ему.

Вся операция опосредованного запоминания протекает теперь как чисто внутренний процесс, по внешнему виду которого нельзя сказать, что он чем-либо отличается от первоначальной формы непосредственного запоминания. Если судить только по

1108

внешним данным, может показаться, что ребенок просто стал запоминать больше, лучше, как-то усовершенствовал и развил свою память и, самое главное, вернулся к тому способу непосредственного запоминания, от которого его оттолкнул наш эксперимент. Но возвращение назад только кажущееся: развитие, как это часто бывает, движется здесь не по кругу, а по спирали, возвращаясь к пройденной точке на высшей основе.

Этот уход операций внутрь, эту интериоризацию высших психических функций, связанную с новыми изменениями в их структуре, мы называем процессом *вращения*, имея в виду главным образом следующее: то, что высшие психические функции строятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак, ни в какой мере не случайно, но, напротив, определено самой психологической природой высшей функции, которая, как мы говорили выше, не возникает как прямое продолжение элементарных процессов, но является социальным способом поведения, примененным к самому себе.

Перенос социальных способов поведения внутрь системы индивидуальных форм приспособления вовсе не есть чисто механический перенос; он не совершается автоматически, но связан с изменением структуры и функции всей операции и составляет особую стадию в развитии высших форм поведения. Перенесенные в сферу индивидуального поведения, сложные формы сотрудничества начинают функционировать по законам того примитивного целого, органическую часть которого теперь они составляют. Между положением, что высшие психические функции (неотделимой частью которых является использование знаков) возникают в процессе сотрудничества и социального взаимодействия, и положением, что эти функции развиваются из примитивных корней на основе более низких, или элементарных, функций, т. е. между Социогенезом высших функций и их естественной историей, существует генетическое, а не логическое противоречие. Переход от коллективной формы поведения к индивидуальной первоначально снижает уровень всей операции, поскольку она включается в систему примитивных функций, принимая качества, общие всем функциям этого уровня. Социальные формы поведения более сложны, и их развитие идет впереди у ребенка; становясь же индивидуальными, они *снижаются* и начинают функционировать по более простым законам. Например, эгоцентрическая речь как таковая по структуре более низкая, чем обычная речь, но как стадия в развитии мышления она выше, чем социальная речь ребенка того же возраста, поэтому, может быть, Пиаже рассматривает ее как предшественницу социализированной речи, а не как форму, производную от нее.

Таким образом, мы приходим к заключению, что каждая высшая психическая функция неизбежно носит вначале харак-

1109

тер внешней деятельности. Вначале знак представляет собой, как правило, внешний вспомогательный стимул, внешнее средство аутостимуляции. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, корни такой операции лежат в коллективных формах поведения, которые всегда относятся к сфере внешней деятельности, и, во-вторых, это происходит из-за примитивных законов индивидуальной сферы поведения, которые еще не выделены из внешней деятельности, не обособлены от непосредственного восприятия и внешнего действия, например практического мышления ребенка.

Факт «овнутривания» знаковых операций экспериментально прослежен в двух ситуациях: в массовых опытах с детьми различных возрастов и в индивидуальных опытах — путем длительного экспериментирования с одним ребенком. В работе Леонтьева для этой цели в нашей лаборатории было проведено через опыт с непосредственным и опосредованным запоминанием большое количество детей, начиная с 7 лет и кончая подростками. Изменение количества заполненных в обоих случаях элементов составляет две линии, раскрывающие динамику знаковых операций в течение всего процесса детского развития. Рисунок показывает линию развития непосредственного и опосредованного запоминания в различных возрастах.

Ряд моментов сразу же бросается в глаза: обе линии не располагаются случайно, но обнаруживают известную закономерность. Совершенно понятно, что линия непосредственного запоминания располагается ниже линии запоминания опосредованного, обе они обнаруживают некую тенденцию роста. Однако рост неравномерен на отдельных отрезках детского развития: если до 10—11 лет особенно резко растет

внешнеопосредованное запоминание, от которого нижняя линия заметно отстает, то именно в этот период наступает перелом, и в старшем школьном возрасте обнаруживает особую динамику рост памяти внешнеопосредованной. По темпу она перегоняет линию развития внешнеопосредованных операций.

Анализ этой схемы, названной нами условно *параллелограммом развития* и остающейся устойчивой во всех опытах, показывает, что она обусловлена формами, играющими первостепенную роль в развитии высших психических процессов у ребенка. Если для первого этапа развития было характерно, что ребенок в состоянии опосредовать свою память, только прибегая к известным внешним приемам (отсюда резкий рост верхней линии), оставляя не опирающееся на внешние знаки запоминание в существенном, непосредственном, почти механическом удержании в памяти, то на втором этапе развития происходит резкий скачок: внешние знаковые операции в целом достигают предела, но зато теперь ребенок начинает перестраивать внутренний, не опираю-

1110

щийся на внешние знаки процесс запоминания; *натуральный* процесс опосредуется, ребенок начинает применять известные внутренние приемы — и резкое повышение нижней кривой указывает на совершившийся перелом.

В развитии внутренних опосредованных операций фаза применения внешних знаков играет решающую роль. Ребенок переходит к внутренним знаковым процессам потому, что он прошел фазу, когда эти процессы были вовне. В этом нас убеждают серии индивидуальных экспериментов: измерив коэффициент натурального запоминания у ребенка, мы в течение некоторого времени производим с ним опыты с внешнеопосредованным запоминанием, а затем снова проверяем операции, не опирающиеся на применение внешних знаков. Результаты показывают, что даже в опыте с умственно отсталым ребенком происходит сначала значительный рост внешнеопосредованного, а потом и *непосредственного* запоминания, которое после промежуточной серии опытов дает в 2—3 раза лучший эффект, перенося, как показывает анализ, приемы внешней знаковой операции на внутренние процессы.

В описанных операциях мы присутствуем при процессе двоякого рода: с одной стороны, натуральный процесс подвергается глубокой перестройке, превращаясь в обходной, опосредованный акт, с другой, — и сама знаковая операция изменяется, переставая быть внешней и перерабатываясь в сложнейшие внутренние психологические системы. Двойное изменение и символизируется в нашей схеме переломом обеих кривых, совпадающим в одной точке и указывающим на внутреннюю зависимость этих процессов. Мы присутствуем здесь при процессе величайшей психологической важности: то, что было внешней операцией со знаком, известным культурным способом овладения собой извне, превращается в новый интрапсихологический слой, рождает новую психологическую систему, несравненно более высокую по составу и культурно-психологическую по генезису.

Тот *процесс вращивания* культурных форм поведения, на котором мы только что остановились, связан с глубокими изменениями в деятельности важнейших психических функций, с коренной перестройкой психической деятельности на основе знаковых операций. С одной стороны, натуральные психические процессы, как мы видим их у животных, перестают существовать в чистом виде, включаясь в перестроенной на культурно-психологической основе системы поведения в новое целое. Это новое целое с необходимостью включает в себя прежние элементарные функции, которые, однако, продолжают существовать в них в снятом виде, действуя уже по новым, характерным для всей возникшей системы закономерностям.

С другой стороны, резко перестраивается и сама операция

1111

употребления внешнего знака. Будучи решающей, важной операцией у ребенка младшего возраста, она сменяется здесь существенно другими формами; внутренне опосредованный процесс начинает пользоваться совершенно новыми связями и новыми приемами, непохожими на те, которые были характерны для внешней знаковой операции. Процесс испытывает здесь изменения, аналогичные тем, которые наблюдались при переходе ребенка от внешней речи к внутренней. В результате процесса вращивания культурно-психологических операций мы получаем новую структуру, новую функцию прежде применявшихся приемов и совершенно новый состав сложных психических процессов. Было бы чрезвычайно примитивно думать, что дальнейшая перестройка высших психических процессов под влиянием употребления знака происходит на основе перенесения всей готовой знаковой операции внутрь; было бы столь же неправильно считать, что в развитой системе высших психических процессов происходит простое надстраивание высшего этажа над низшим и одновременное существование двух относительно самостоятельных форм поведения — натуральной и опосредованной. На самом деле в результате вращивания культурной операции мы получаем качественно новое сплетение систем, резко отличающих психологию человека от элементарных функций поведения животного. Эти сложнейшие сплетения остаются еще не изученными, и мы можем указать сейчас лишь на несколько основных моментов, характерных для них.

При *вращивании*, т. е. при переносе функции внутрь, происходит сложная перестройка всей ее структуры. Существенными моментами перестройки являются, как показывает эксперимент, следующие: 1) замещение функций; 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, образующих основу для

высшей функции и составляющих часть ее); 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), которые принимают на себя в общей структуре поведения роль, осуществляющуюся до того отдельными функциями.

Кратко мы могли бы пояснить эти три момента, внутренне связанных друг с другом, на изменениях, происходящих при вращении в высших функциях памяти. Даже в самых простых формах опосредованного запоминания факт замещения функции проявляется с полной очевидностью. А. Бине не напрасно называл мнемотехнику запоминания ряда чисел моделью числовой памяти. Эксперимент показывает, что в подобном запоминании решающий фактор составляют не сила памяти или уровень ее развития, но деятельность по сочетанию, построению структур, усмотрению отношений, мышление в широком смысле и другие процессы, которые замещают память и определяют

1112

структуру этой деятельности. При переходе деятельности внутрь само замещение функций ведет к вербализации памяти и в связи с этим к запоминанию с помощью понятий. Благодаря замещению функции элементарный процесс запоминания сдвигается с места, которое он первоначально занимал, но еще не отделяется от новой операции, а использует ее центральное положение во всей психологической структуре и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе совместно действующих функций. Войдя в эту новую систему, он начинает функционировать в соответствии с законами того целого, частью которого он теперь является.

В результате всех изменений новая функция памяти (которая стала теперь внутренним опосредованным процессом) только по названию оказывается сходной с элементарным процессом запоминания; в своей же внутренней сути это новое специфическое образование, имеющее собственные законы.

Глава пятая. Методика изучения высших психических функций

Методика современного психологического эксперимента тесными нитями связана с общими принципиальными вопросами психологической теории и всегда являлась в конечном счете лишь отражением того, как решались важнейшие проблемы психологии. Именно поэтому критика основных взглядов на сущность и развитие психических процессов с неизбежностью должна повлечь за собой и пересмотр основных положений, связанных с методикой исследования.

Две психологии, охарактеризованные нами выше как психология чистого спиритуализма, с одной стороны, и психология чистого натурализма, с другой, привели к построению и двух совершенно самостоятельных методик психологического исследования, которые приняли со временем законченные формы и полностью подлежат принципиальному пересмотру, как только самая их философская основа подвергается критике.

В самом деле, если первая психология видела в состояниях сознания специфический предмет исследования, считая, что эти высшие формы являются особым, недоступным дальнейшему анализу свойством человеческого духа, то чистая феноменология, внутреннее описание и самонаблюдение оказывались единственной адекватной для психологического исследования мето-

1113

дикой. Один момент оказался роковым для спиритуалистических попыток построить методику изучения психических процессов: высшие психические функции всегда ускользали от спиритуалистических попыток установить их происхождение и структуру. Именно потому, что они являлись социально-историческими по генезису и опосредованными по структуре, они навсегда оставались недоступными для спиритуалистического описания. В детской психологии эти методики встретили особенно неблагоприятную почву, и можно сказать, что они потерпели там фактическое поражение еще раньше, чем основные, скрытые за ними философские предпосылки подверглись критике и пересмотру.

Вторая группа психологических систем оказалась в сфере детской психологии значительно более устойчивой. Исходя из предположения, что высшие формы поведения ребенка являются непрерывным продолжением тех форм, которые известны уже из изучения животного, и, отличаясь от них большей сложностью, остаются принципиально теми же по структуре, эта система нашла, что в качестве основного механизма детского поведения вполне пригодным оказывается известный уже из зоопсихологии и физиологии механизм ответного движения на внешнее, исходящее из среды раздражение. Соотношение S—R сохранялось, как полагали эти психологи, и в простейших, и в наиболее сложных актах поведения и, являясь универсальной схемой, позволяло, таким образом, обеспечить единство психологического исследования на значительном поле.

Совершенно понятно, что такое общее представление о структуре психических процессов конкретизировалось в методике исследования, которую авторы считали адекватной для своих целей. Эта методика исторически явилась простым перенесением в психологию детского возраста приемов, применяемых в физиологии и психологии животного, и укрепились в большинстве психологических лабораторий за последние десятилетия, бывшие десятилетиями особенного прогресса психологического эксперимента. Направляясь прежде всего на изучение примитивных или сложных ответов, которыми

организм приспособлялся к среде, она всегда оставалась методикой, построенной по типу, известному уже в эксперименте с простыми рефлексам: предъявляя испытуемому раздражитель, психолог внимательно изучал ответные реакции и считал задачу исчерпанной, если эти реакции описывались с достаточной полнотой и естественнонаучной объективностью.

Два момента оставались очень сомнительными в этой методике. Являясь объективной, она не была, однако, объективирующей: коренная задача, стоящая перед психологом и заключающаяся в том, чтобы вынести наружу те скрытые психологические механизмы, с помощью которых осуществлялись сложные пси-

1114

хические реакции, оставалась здесь нерешенной. Если при изучении простых рефлекторных актов метод оставался адекватным, то при попытках понять с его помощью структуру сложных психических процессов (все внутренние приемы, которыми они осуществлялись, оставались здесь скрытыми, не вынесенными наружу) исследователь волей-неволей был принужден обращаться к словесному ответу испытуемого, желая узнать об этих процессах что-нибудь более определенное.

Вторым дефектом господствовавшего в экспериментальной психологии ребенка метода «стимул — реакция», бесспорно, была его глубокая антигенетическая установка. Подходя с одной и той же схемой эксперимента к различным по сложности функциям и к различным этапам истории ребенка, повторяя над ребенком по существу те же опыты, которые были проделаны и над животным, этот метод был обречен на игнорирование самого развития, связанного с появлением качественно новых образований и вступлением психических функций в принципиально новые взаимоотношения. Идя вслед за В. Вундтом в устойчивости применяемой методики, в многократном и однообразном повторении одного и того же эксперимента в возможно неварьируемых условиях, методика изучения *реактивного* поведения навсегда отрезала себе путь к изучению специфических для развития соотношений.

Наконец, что тоже представляется нам важным, всякая построенная по этому принципу методика оказывалась неадекватной самим задачам исследования высших психических функций; раскрывая реактивный механизм, она описывала лишь снятую категорию, наличную во всех, в том числе и в элементарных, психических процессах, и тем самым делала исследование априори бессмысленным и бесплодным, фактически отмечая то, что характерно для высших психологических систем, что отличает их от элементарных, что делает их высшими. Своеобразие генезиса, структуры и функционирования высших психических процессов оставалось, таким образом, совершенно недоступным этой элементарной психологической методике.

В наших исследованиях мы шли иначе. Изучая развитие ребенка, мы установили, что оно идет по пути глубокой смены самой структуры детского поведения и что на каждой новой ступени ребенок не только меняет форму реакции, но и осуществляет ее в значительной степени по-новому, привлекая новые средства поведения и замещая одни психические функции другими. Длительный анализ дал нам возможность установить, что развитие идет прежде всего в направлении опосредования тех психологических операций, которые на первых ступенях осуществлялись непосредственными формами приспособления. Усложнение и развитие форм детского поведения и сводится к смене привлека-

1115

емых для этой задачи средств, к включению в операцию прежде незаинтересованных психологических систем и к соответствующей перестройке психического процесса. Легко видеть, как мы указали уже выше, что существенным механизмом такой перестройки является создание и использование ряда искусственных стимулов, играющих вспомогательную роль и позволяющих человеку сначала извне (а потом и более сложными внутренними операциями) овладеть собственным поведением.

Совершенно понятно, что при такой структуре психического развития процесс не укладывается в элементарную схему S—R и методика простого изучения реактивных ответов перестает быть адекватной сложности и своеобразию изучаемого нами процесса.

Эта методика, легко фиксирующая ответные движения субъекта, становится, однако, совершенно бессильной, когда в качестве основной проблемы выдвигается изучение тех средств и приемов, с помощью которых испытуемый организует свое поведение в конкретных формах, наиболее адекватных каждой данной задаче. Направляя наше внимание на изучение именно этих (внешних или внутренних) средств поведения, мы должны произвести радикальный пересмотр и самой методики психологического эксперимента.

Наиболее адекватной нашей задаче мы считаем функциональную методику двойной стимуляции. Желая изучить внутреннюю структуру высших психических процессов, мы не ограничиваемся обычно предъявлением испытуемому простых стимулов (все равно — элементарных раздражителей или сложных задач), на которые ждем непосредственного ответа. Мы одновременно предъявляем испытуемому и второй ряд стимулов, которые функционально должны играть особую роль — служить средствами для организации его собственного поведения. Мы изучаем, таким образом, процесс решения задачи с помощью известных вспомогательных средств, и вся психологическая структура акта оказывается доступной нам на протяжении всего ее развития и во всем своеобразии каждой ее фазы. Примеры проведенных нами экспериментов

показывают, что именно такой путь вынесения наружу вспомогательных средств поведения позволяет проследить весь генезис сложнейших форм высших психических процессов.

Изучаем ли мы развитие запоминания у ребенка, давая ему внешние вспомогательные средства и наблюдая степень и характер опосредованного овладения задачей; пользуемся ли мы этим приемом для изучения того, как ребенок организует свое активное внимание с помощью известных внешних средств; исследуем ли мы развитие детского счета, заставляя ребенка манипулировать с какими-либо внешними объектами, применять к ним предложенные ребенку или «изобретаемые» им приемы, — везде

1116

мы идем по одному принципиальному пути, изучая не окончательный эффект операции, но специфические психологические структуры операции. Во всех этих случаях психологическая структура развивающегося процесса раскрывается перед нами с несравненно большим богатством и своеобразием, чем при классической методике простого S—R-эксперимента.

Два момента кажутся нам здесь достойными особого упоминания. Если методика «стимул — реакция» была объективной психологической методикой, ограничивавшей изучение лишь теми процессами, которые в поведении человека уже являлись внешними, то наша методика с полным правом может быть названа объективирующей: ее основное внимание направлено как раз на внутренние, скрытые от непосредственного наблюдения психологические приемы и структуры. Однако, ставя задачей изучать именно их, вынося наружу те вспомогательные операции, с помощью которых субъект овладевает той или иной задачей, наша методика делает их доступными для объективного изучения, иначе говоря, объективирует их. Путь объективации внутренне психических процессов мы считаем несравненно более правильным и адекватным целям психологического исследования, чем путь изучения готовых объективных ответов, потому что лишь первый обеспечивает за научным исследованием действительное выявление не снятых, а специфических форм высшего поведения.

В одном отношении применяемый нами метод резко отличается от тех, которые господствовали в современной детской психологии. Если эксперимент был обычно отрезан от сравнительно-генетического приема изучения и исследовал только относительно устойчивые формы поведения, а сравнительно-генетический метод был обычно не связан с экспериментом, то мы идем как раз обратным путем, связывая обе линии исследования в единый экспериментально-генетический метод. Пользуясь методикой двойной стимуляции, мы можем предъявлять испытуемому задачи, рассчитанные на неодинаковые фазы развития, и вызывать у него в сокращенном виде те процессы овладения ими, которые позволяют в эксперименте проследивать последовательные этапы психического развития.

Сдвигая наши условия по трудности, вынося приемы овладения задачей наружу и растягивая эксперимент на ряд последовательных серий, мы в состоянии пронаблюдать в лабораторной обстановке процесс развития в его основных чертах, а следовательно, и прийти к анализу участвующих в нем факторов. Включая и выключая из операции речь, давая испытуемому знаки и средства, которыми он еще не пользовался, отнимая эти знаки у уже развитого субъекта, мы получаем достаточно полное представление об отдельных стадиях развития, их характерных осо-

1117

бенностях, их последовательности и основных законах построения высших психологических систем.

С использованием серии экспериментально-генетических приемов психология детского возраста впервые ставит ряд конкретных вопросов, связанных с генезисом высших психологических структур и со структурой самого их генезиса.

В экспериментальных исследованиях мы не обязательно должны каждый раз предъявлять испытуемому готовое внешнее средство, с помощью которого он будет решать предложенную задачу. Принципиальная схема нашего опыта ничуть не пострадает, если, вместо того чтобы дать ребенку готовое внешнее средство, мы будем ждать, пока он спонтанно применит вспомогательный прием, включив в операцию какую-нибудь вспомогательную систему символов.

Значительная часть наших экспериментов проведена именно по такой методике. Предлагая испытуемому запомнить что-нибудь (стимул), мы просили его нарисовать что-либо для того, чтобы материал было легче удержать в памяти (вспомогательный символ). Этим мы создавали условия для реконструкции психического процесса запоминания и применения известного вспомогательного средства. Не давая ребенку готового символа, мы могли проследить, как в спонтанном развертывании применяемых приемов проявятся все существенные механизмы сложной символической деятельности ребенка.

Пожалуй, наилучшим примером методики активного опосредования могут служить наши опыты с применением речи и перестройкой с ее помощью всей структуры детского поведения.

Если речь наблюдалась обычно или как система реакций (бихевиористы), или как путь постижения внутреннего мира субъекта (психологи-объективисты), то мы относимся к речи именно как к системе вспомогательных символов-средств, помогающих ребенку перестроить собственное поведение. Наблюдения, связанные с генезисом и активным применением этих средств, позволяют нам одновременно проследить реальные социальные корни высших психических процессов и дать анализ той роли, которую опосредованные операции играют на различных ступенях детского развития.

Все, что мы сказали о специфичности применяемой нами методики, приводит к одному заключению: именно с ее помощью мы получаем возможность выйти из той коллизии, в которую была поставлена психология из-за столкновения спиритуалистической и механистической концепций. Если первая из них склоняла психолога к простому описанию спонтанного поведения, считая его особой и несводимой формой *жизненных процессов*, а вторая приводила к изучению реактивного поведения, по существу представляющего экспериментальный механизм, имею-

1118

щийся уже на самых низких ступенях генетической лестницы, то наша постановка вопроса приводит нас к исследованию своеобразной формы человеческого поведения, отличной как от спонтанных, так и от реактивных процессов. Эту своеобразную форму мы видим в тех опосредованных (высших) психических функциях, которые, возникнув исторически (а не являясь продуктом свободного духа), и перевели поведение от элементарных к высшим формам, создав из элементарных форм поведения животного сложное поведение культурного человека.

Заключение. Проблема функциональных систем

Мы закончили утомительный путь рассмотрения основных моментов в эволюции практического интеллекта ребенка и в развитии его символической деятельности. Нам остается собрать воедино и обобщить те выводы, к которым мы пришли, подытожить наше рассмотрение проблемы развития практического интеллекта и указать на те немаловажные теоретические и методологические заключения, которые могут быть сделаны из ряда подобных исследований, когда каждое посвящено той или иной частной проблеме.

Если попытаться охватить единым взглядом все сказанное об эволюции практического интеллекта ребенка, можно увидеть следующее: основное содержание этой эволюции сводится к тому, что на место единой и притом простой функции практического интеллекта, наблюдающейся у ребенка до овладения речью, в процессе развития появляется сложная по составу, множественная, сплетенная из различных функций форма поведения. В процессе психического развития ребенка, как показывает исследование, происходит не только внутреннее переустройство и совершенствование отдельных функций, но и коренным образом изменяются межфункциональные связи и отношения. В результате возникают новые психологические системы, объединяющие в сложном сотрудничестве ряд отдельных элементарных функций. Эти психологические системы, эти единства высшего порядка, заступающие место гомогенных, единичных, элементарных функций, мы условно называем *высшими психическими функциями*. Все сказанное до сих пор заставляет нас признать: то реальное психологическое образование, которое в процессе развития ребенка заступает место его элементарных практических и интеллектуальных операций, не может быть обозначено иначе, как *психологическая система*. В это понятие входят и то сложное

1119

сочетание символической и практической деятельности, на котором мы настаивали все время, и то новое соотношение ряда единичных функций, которое характерно для практического интеллекта человека, и то новое единство, в которое в ходе развития приведено это разнородное по своему составу целое.

Мы приходим, таким образом, к выводу, прямо противоположному тому, который в исследовании интеллекта устанавливает Э. Торндайк (1925). Как известно, Торндайк исходит из допущения, что высшие психические функции являются не чем иным, как дальнейшим развитием, количественным ростом ассоциативных связей того же самого порядка, что и связи, лежащие в основе элементарных процессов. По его мнению, как филогенез, так и онтогенез обнаруживает принципиальное тождество психологической природы связей, лежащих в основе низших и высших процессов.

Наше исследование говорит против этого допущения. Наше исследование заставляет нас признать, что связи иного порядка характерны для тех специфических новообразований, которые мы называем психологическими системами, или высшими психическими функциями. Так как положение Торндайка, по его собственному признанию, направлено против традиционного дуализма в учении о низших и высших формах поведения и так как вопрос о преодолении традиционного дуализма — одна из основных методологических и теоретических задач всей современной научной психологии, мы непременно проанализируем, какой ответ на эту проблему (дуализм или единство высших и низших функций) мы должны дать в свете проведенных нами экспериментальных исследований.

Но сначала нужно разъяснить одно возможное недоразумение. Возражения против теории Торндайка прежде всего могут быть направлены не по той линии, которая интересует нас в данном случае, но по линии выяснения общей несостоятельности ассоциационизма и всей той механистической концепции интеллектуального развития, которая утверждается на основе этой точки зрения. Мы оставляем сейчас в стороне вопрос о несостоятельности ассоциативного принципа. Нас интересует другое. Все равно, признаем ли мы ассоциативный или структурный характер психических функций, основной вопрос остается в полной силе: могут ли быть высшие психические функции сведены в существенных, определяющих закономерностях к низшим; являются ли они только более сложным и запутанным выражением тех же

самых закономерностей, которые господствуют в низших формах, или по своему существу, строению, способу деятельности они обязаны своим возникновением действию новых законов, неизвестных в плане элементарных форм поведения?

Нам думается, что разрешение этого вопроса связано с тем

1120

изменением основной точки зрения, на котором настаивает в современной психологии К. Левин и которое он обозначает как переход от «фенотипической к кондиционально-генетической» точке зрения. Нам думается, далее, что психологический анализ, проникающий за внешнюю видимость явлений и вскрывающий внутреннее строение психических процессов, и в частности анализ развития высших форм, заставляет нас признать единство, но не тождество высших и низших психических функций.

Вопрос о дуализме низших и высших функций не снимается при переходе от ассоциативной к структурной точке зрения. Мы это видим из того, что и внутри структурной психологии все время идет спор между представителями двух указанных воззрений на природу высших процессов. Одни настаивают на признании различия двух типов психических процессов и приходят к строгому разграничению двух основных форм деятельности, из которых одна обозначается обычно как реактивный тип деятельности, другая, решающим моментом которой является то, что она как бы первично возникает из личности, — как спонтанный тип деятельности. Представители этого направления защищают то положение, что мы вынуждены в психологии исходить из принципиально дуалистического понимания тех и других процессов. Живое существо, говорят они, является не только системой, встречающей раздражения, но и системой, преследующей цели.

Противоположную точку зрения отстаивают противники резкого разграничения высших процессов как спонтанной деятельности и низших как реактивной деятельности. Они стремятся показать, что того резкого дуализма, той метафизической противоположности между двумя типами деятельности, которые выдвигаются обычно, в действительности не существует. Они пытаются раскрыть реактивный характер многих моментов, внутриспонтанных форм поведения и активный характер моментов, зависящих от внутренней структуры самой системы, в реактивных процессах. Они показывают, что и в так называемых спонтанных процессах поведение организма зависит также от природы раздражителя, и обратно: в реактивных процессах поведение также зависит от внутренней структуры и состояния самой системы. Иные, как Левин, в понятии потребности видят разрешение этого вопроса, которое заключается для них в том, что предметы внешнего мира могут иметь определенное отношение к потребностям. Они могут иметь позитивный или негативный «характер повелевания».

Мы видим, таким образом, что отказ от ассоциативной теории и структурная точка зрения сами по себе без специального исследования проблемы не разрешают, но снимают или обходят интересующий нас вопрос. Правда, новая точка зрения помогает

1121

преодолеть метафизический характер традиционного психологического дуализма и признает принципиальное единство высших и низших функций в отношении внутренних и внешних моментов, действующих в одних и других процессах. Но здесь неизбежно возникают сами собой два новых вопроса, на которые мы не находим принципиального ответа в обычно предлагаемом решении.

Первый состоит в том, что внешние и внутренние моменты, необходимо наличествующие в процессах одного и другого типа, могут иметь различный удельный вес и, следовательно, качественно различным образом определять весь процесс поведения в обоих случаях. Не метафизически, но эмпирически мы все же должны выделить высшие процессы по сравнению с низшими или нет? И второй заключается в том, что разделение между спонтанными и реактивными формами поведения может не совпадать с разграничением действий, направляемых преимущественно внутренними потребностями, и действий, направляемых внешними раздражениями.

Употребление орудий у животного и человека

Высшие процессы в генетическом, функциональном и структурном отношении представляют, как показывают исследования, столь значительное разнообразие, что должны быть выделены в особый класс, но разграничение высших и низших функций не совпадает с разделением двух видов деятельности, о которых шла речь выше. Высшая форма поведения есть везде там, где есть овладение процессами собственного поведения, и в первую очередь его реактивными функциями. Человек, подчиняя своей власти процесс собственного реагирования, вступает тем самым в принципиально новое отношение с внешней средой, приходит к новому функциональному употреблению элементов внешней среды в качестве стимулов-знаков, с помощью которых он, опираясь на внешние средства, направляет и регулирует собственное поведение, извне овладевает собой, заставляя стимулы-знаки воздействовать на него и вызывать желательные для него реакции. Внутренняя регуляция целесообразной деятельности возникает первоначально из внешней регуляции. Реактивное действие, вызванное и организованное самим человеком, перестает уже быть реактивным и становится целенаправленным.

В этом смысле филогенетическая история практического интеллекта человека тесно связана не только с

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Виготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

овладением природой, но и с овладением собой. История труда и история речи едва ли могут быть поняты одна без другой. Человек создавал не только орудия труда, с помощью которых он подчинял своей

1122

власти силы природы, но и стимулы, побуждающие и регулирующие его собственное поведение, подчиняющие собственные силы своей власти. Это заметно уже на самых ранних ступенях развития человека.

На Борнео и Целебесе, рассказывает К. Бюлер, найдены особые палки для копания, на верхнем конце которых приделаны маленькие палочки. Когда при сеянии риса палкой разрыхляют почву, маленькая палочка издает звук. Этот звук — нечто вроде трудового возгласа или команды, назначение которых — ритмическое регулирование работы. Звук снаряда, приделанного к палке для копания, заменяет человеческий голос или выполняет сходную с ним функцию.

То внутреннее сплетение знака и орудия, которое нашло материальное символическое выражение в первобытной палке для копания, указывает, как рано знак (и далее — высшая его форма, слово) начинает участвовать в операции употребления орудий у человека и выполнять ни с чем не сравнимую, своеобразную функциональную роль в общей структуре этих операций, стоящих в самом начале развития человеческого труда. Эта палка коренным образом отличается от палки обезьян, хотя генетически, несомненно, с ней связана. Если мы спросим себя, в чем коренное психологическое отличие орудия человека от орудия животного, мы должны будем ответить на наш вопрос другим вопросом, поставленным Бюлером в связи с обсуждением действий шимпанзе, направленных на будущее и руководимых представлением о внешних условиях, которые должны наступить в близком или отдаленном будущем: какому ограничению способностей шимпанзе следует приписать то обстоятельство, что они не обнаруживают ни малейших начатков культурного развития, несмотря на то, что целый ряд фактов, встречаемых обычно только в цивилизациях, хотя бы и самых примитивных, может быть с несомненностью констатирован у этих животных?

Самый примитивный человек, развивает Келер далее ту же мысль, изготавливает палку для копания даже тогда, когда он не собирается немедленно взяться за копание, когда объективные условия употребления орудия не реализованы еще скольконибудь ощутительным образом. Тот факт, что он запасается орудием заранее, находится в несомненной связи с началом культуры.

Действие человека, возникшее в процессе культурно-исторического развития поведения, есть свободное действие, т. е. независимое от непосредственно действующей потребности и непосредственно воспринимаемой ситуации, действие, направленное на будущее. Обезьяны же, по замечанию Келера, сделанному в другом месте, в гораздо большей степени, чем взрослые люди, являются рабами зрительного поля. Все это должно иметь свое основание, и нетрудно видеть, что такое основание есть в то же

1123

время надежнейший критерий для генетического, функционального и структурного разграничения тех двух типов деятельности, о которых мы говорили выше. Но вместо метафизического основания для этого разграничения мы выдвигаем, побуждаемые нашими исследованиями, историческое, которое полностью согласуется и с фактами, установленными Келером относительно поведения шимпанзе. Итак, два типа деятельности, которые должен принципиально различать психолог, — это поведение животного и поведение человека; деятельность, являющаяся продуктом биологической эволюции, и деятельность, возникающая в процессе исторического развития человека.

Жизнь во времени, культурное развитие, труд — все, отличающее в психологической сфере человека от животного, теснейшим образом связано с тем фактом, что параллельно с овладением внешней природой в процессе исторического развития человека шло овладение собой, своим собственным поведением. Палка, о которой рассказывает Бюлер, — это палка для будущего. Это уже — орудие труда. По прекрасному выражению Ф. Энгельса, «труд создал самого человека» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 486), т. е. создал высшие психические функции, отличающие человека как человека. Первобытный человек, пользующийся палкой, овладевает с помощью знака, извне, процессами собственного поведения и подчиняет свои действия той цели, которой он заставляет служить внешние объекты своей деятельности — орудие, почву, рис.

В этом смысле мы можем снова возвратиться к замечанию К. Коффки, которое мы мимоходом затронули выше. Имеет ли смысл, спрашивает он, действия шимпанзе в опытах Келера назвать волевыми действиями? С точки зрения старой психологии, эти действия, как действия не инстинктивные, не автоматизированные и к тому же разумные, несомненно, должны быть отнесены к классу волевых действий. Но новая психология с полным основанием дает отрицательный ответ на этот вопрос. В этом смысле Коффка безусловно прав. Только действие человека, подчиненное его власти, есть волевое действие.

К. Левин в прекрасном анализе психологии намеренных действий с полной ясностью выделяет свободное и волевое намерение как продукт исторического культурного развития поведения и отличительную черту психологии человека. Удивителен сам по себе, говорит он, тот факт, что человек обладает необычайной свободой в образовании любых, даже бессмысленных, намерений. Эта свобода характерна для человека культуры. Она свойственна в несравненно меньшей степени ребенку и, по-

видимому, также примитивному человеку, вероятно, отличает человека от наиболее близко стоящих к нему животных в большей

1124

мере, чем его более развитой интеллект. Это разграничение совпадает с проблемой овладения.

Развитие *свободы действия*, как мы стремились показать выше, стоит в прямой функциональной зависимости от употребления знаков. Своеобразное отношение: слово — действие, которое мы все время изучали, занимает центральное место и в онтогенезе практического интеллекта человека, несмотря на то, что в области высших функций онтогенез еще меньше, чем в области элементарных, повторяет филогенез. Кто проследит с этой точки зрения развития свободного действия ребенка, согласится с утверждением Бюлера, что история развития детской воли еще до сих пор не написана. Чтобы положить начало этой истории, следует раньше всего выяснить стоящее в начале образования детской воли отношение слова к действию. Вместе с этим будет сделан первый, но решительный шаг по пути выяснения проблемы о двух типах деятельности человека, о которой мы говорили выше.

Слово и действие

Для одних психологов до сих пор сохраняет силу древнее изречение: вначале было слово. Новые исследования едва ли оставляют сомнение в том, что слово не стоит в начале развития детского разума. Как правильно замечает Бюлер, по сходному поводу говорили, что в начале становления человека стоит речь. Может быть. Но до нее есть еще инструментальное мышление. Практический интеллект генетически древнее вербального; действие первоначальнее слова, даже умное действие первоначальнее умного слова. Но сейчас при утверждении этой правильной мысли обычно переоценивают дело в ущерб слова. Обычно представляют себе, что характерное для самого раннего возраста отношение слова и дела (независимость дела от слова и примат действия) сохраняется и на всех последующих ступенях развития и даже на всю жизнь. Тот же Бюлер осторожнее других, но в сущности выражая общее мнение, считает, что и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление в гораздо меньшей степени связано с речью и понятиями, чем другие формы речи.

Эта уверенность основана на ошибочном предположении, что первоначальные отношения между отдельными функциями остаются неизменными на всем протяжении развития. Между тем исследование учит обратному. Оно учит на каждом шагу признавать, что вся история развития высших психических функций есть не что иное, как изменение первоначальных меж-

1125

функциональных отношений и связей, возникновение и развитие новых психических функциональных систем.

В частности, это относится целиком и полностью к интересующему нас сейчас межфункциональному отношению слова и действия.

Вместе с Гутцманом мы скажем: «Если даже вслед за Гете отказаться от высокой оценки *слова* как звучащего слова и переводить вместе с ним библейское изречение: «Вначале было дело», возможно все же прочесть этот стих, понимая его с точки зрения развития, с другим ударением: «*В начале* было дело».

Но Гутцман делает другую ошибку. Совершенно основательно возражая против учения об апраксии Г. Липманна, который склонен рассматривать отношение действия и речи и их нарушений при апраксии и афазии как отношение общего к частному, он сам становится на позицию признания полной независимости слова и дела. Для Липманна афазия есть только частный случай апраксии, и речь как специальный вид движения только частный случай действия вообще. Против этой концепции, растворяющей слово как специфическую функцию в общем понятии действия, справедливо возражает Гутцман. Он указывает, что только движение как более общее понятие может охватить, с одной стороны, выразительные движения (речь) и, с другой, действия как соподчиненные, параллельные, координированные, соотносительные, более частные понятия. Считать речь более частным случаем действия — значит опираться на неверное с философской и психологической точки зрения определение понятия *действие*.

Эта концепция, согласно которой речь и действие суть логически параллельные и независимые понятия и процессы, неизбежно приводит к антигенетической точке зрения, к отрицанию развития, к метафизическому возведению (и, следовательно, к непересекаемости речи и действия) в ранг вечного закона природы, к игнорированию изменчивости функциональных системных связей и отношений. Гутцман на одно мгновение, как сам указывает, становится на точку зрения истории развития, но только для того, чтобы разграничить, что было раньше и что позже. В старом изречении, в котором говорится только о начале, он не изменяет ничего, кроме логического ударения. Его интересует, что было вначале и что возникло позднее, следовательно, что принадлежит и более примитивным, элементарным, низшим формам поведения и что следует отнести к более развитым, сложным и высшим функциям. Речь, говорит он, означает всегда более высокую ступень развития человека, даже чем самое высшее выражение действия — дело.

Но Гутцман при этом, как, впрочем, и большинство авторов, становится на формально-логическую позицию. Он рассматри-

1126

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

вает отношение речи к действию как вещь, а не как процесс; берет его статически, а не динамически, не в движении; рассматривает его как вечное и неизменное, в то время как оно исторично и на каждой ступени развития принимает иное конкретное выражение. Все наши исследования приводят нас к убеждению, что не может быть единой формулы, охватывающей все многообразие отношений между речью и действием на всех ступенях развития и во всех формах распада. Истинно диалектический характер развития функциональных систем не может быть адекватно отражен ни в одной конструктивной формально-логической схеме отношения понятий — ни в схеме Липманна, ни в схеме Гутцмана, ибо ни та ни другая не учитывают движения понятий и процессов, стоящих за ними, изменчивости отношений, динамики и диалектики развития.

Практически выполняемое действие, формулирует Гутцман свою мысль, не имеет ничего общего с речью, даже если взять это слово в самом широком смысле. Если положение Гутцмана верно для начала развития и характеризует первичные стадии в развитии действия, то для более поздних стадий того же процесса оно становится ложным в корне. Оно отражает один момент, но не весь процесс в целом. Поэтому теоретические и клинические выводы, которые могут быть сделаны из этого положения, имеют силу в очень ограниченной сфере, именно в сфере начальных стадий развития интересующего нас отношения, и выдавать их за характеристику процесса в целом — значит неизбежно впадать в непримиримое противоречие с фактическими данными о развитии и распаде высших форм действия.

Остановимся на противоречии между теорией и фактами.

Основное различие между действием и словом Гутцман видит в том, что волевое действие, рассматриваемое им вслед за Вундтом как аффект, есть ясно выраженное одностороннее личное отношение действующего к внешнему миру; характерное для речи и всяких выразительных движений сообщение внутренних состояний отступает здесь на задний план и имеет побочное значение. В то время как внутренний характер действия преимущественно личный, эгоцентрический, даже при альтруистических целях, природа выразительного движения противоположна этому. Даже при эгоцентрическом содержании оно обнаруживает, так сказать, своего рода альтруизм: оно «туцентрично»¹, утверждает Гутцман, оно носит неизбежно социальный характер.

Но самое замечательное из того, что совершается в процессе развития с действием и словом, оставляется здесь в стороне: возникновение эгоцентрической речи и туцентричного действия,

¹ От слова «туизм», которое Выготский употребляет как антоним слова «эго». — *Прим. ред.*

1127

превращение социального способа поведения в функцию индивидуального приспособления, внутреннее преобразование действия с помощью слова, социальная природа всех высших психических функций, в том числе и практического действия в его высших формах. Не удивительно поэтому, что волевое действие приравнивается к аффекту, с тем различием, что оно приводит к внешним изменениям, уничтожающим самый аффект. Овладение, как существенный внутренний момент волевого действия, остается вне поля зрения исследователя. То новое отношение действия к личности, которое возникает благодаря слову и приводит к овладению действием, то новое отношение действующего к внешнему миру, которое обнаруживается в свободном действии, руководимом и направляемом словом, — все это возникает не в начале процесса развития и поэтому не учитывается вовсе.

Между тем мы могли проследить до целой цепи фактов, как в процессе развития действие ребенка социализируется, как при потере речи, при афазии практическое действие опускается до уровня элементарной зоопсихологической формы.

Кто оставляет это без внимания, тот неизбежно понимает в ложном свете психологическую природу и речи, и действия, ибо источник их изменения заложен в их функциональном сплетении. Кто игнорирует этот основной факт и стремится в целях чистоты классификационной схемы понятий представить речь и действие как две никогда не пересекающиеся параллели, тот поневоле ограничивает подлинную полноту одного и другого понятия, ибо полнота содержания заключена раньше всего в связи одного и другого понятия.

Г. Гутцман ограничивает речь выразительными функциями, сообщением внутренних состояний, коммуникативной деятельностью. А весь индивидуально-психологический аспект, вся преобразующая внутренняя деятельность слова просто остаются в стороне. Если бы это параллельное и независимое отношение слова и дела сохранялось на всем протяжении развития, речь была бы бессильна что-либо изменить в поведении. Действенный аспект слова механически исключается, поэтому неизбежно возникает недооценка волевого действия, действия в его высших формах — действия, связанного со словом.

Вся суть, как показывают исследования связей слова и дела в детском возрасте и при афазии, в том, что речь поднимает на высшую ступень действие, прежде независимое от нее. Как развитие, так и распад высших форм действия подтверждают это. Вопреки положению Липманна, рассматривающего афазиию как частный случай апраксии, Гутцман утверждает, что апрактические расстройства должны быть поставлены в параллель к афазии. Нетрудно увидеть здесь прямое продолжение его основной идеи о независимости действия и речи. Но клинические данные

1128

говорят против такого взгляда. Расстройства высших форм действия, связанных со словом, распад высших форм и происходящее при этом отщепление действия и функционирование его по самостоятельным, примитивным законам, вообще возврат к более примитивной организации действия при афазии и принципиальное опускание его на другой генетический уровень, которые мы могли констатировать во всех наших опытах, — все это показывает, что патологический распад действия и речи снова, как и построение, не совершается по двум независимым, непересекающимся параллельным линиям.

Впрочем, мы достаточно подробно останавливались на этом при изложении нашей темы; этому одному в сущности было посвящено все содержание нашей работы. Теперь задача в том, чтобы сгустить все содержание в сжатую формулу, выражающую с наибольшей возможной точностью самое существенное из всего найденного нами в наших клинических и экспериментальных исследованиях высших психических функций в их развитии и распаде, в частности в исследовании практического интеллекта.

Мы не можем остановиться, как это с достаточной ясностью следует из всего изложенного до сих пор, ни на евангельской, ни на гётевской формуле — ни на каком бы слове мы не сделали ударения. Но нельзя не заметить, что все эти формулы, и формула Гутцмана в том числе, необходимо требуют продолжения. Они говорят о том, что было вначале. Но что было далее? Начало есть только начало, т. е. исходная точка движения. Самый же процесс развития необходимо включает в себя отрицание начальной точки и движение к высшим — лежащим не в начале, но в конце всего пути развития — формам действия. Как это совершается? Попытка ответить на вопрос побудила нас написать данную работу. Мы стремились в продолжение ее показать, как слово, само интеллектуализируясь и развиваясь на основе действия, поднимает действие на высшую ступень, подчиняет его власти ребенка, накладывает на действие печать воли. Но так как мы хотели в краткой формуле, в одной фразе представить все это, мы могли бы сказать: если в начале развития стоит дело, независимое от слова, то в конце его стоит слово, становящееся делом. Слово, делающее действие человека свободным.

Библиография

- Binswanger L.* Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie. Berlin, 1922.
Dumas J. Traite de Psychologie. Paris, 1923 — 1924, vol. 1 — 2.
Koffka K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck am Harz, 1925.
Koffka K. Introspection and the Method of Psychology. — The British Journal of Psychology, 1924, v.,15.
Köhler W. Aus Psychologie des Schimpanzen. — Psychologische Forschung, 1921, Bd I.
Köhler W. Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand. Braunschweig, 1920.
Köhler W. Gestalt Psychology. N.Y., 1924.
Köhler W. Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. Leipzig, 1917.
Köhler W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Benin, 1921.
Lalande A. Les theories de l'induction et de l'expérimentation. Paris, 1929.
Pillsbury W.B. The Fundamentals of Psychology. N.Y., 1911.
Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie. Erlangen, 1925.
Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Пг., 1923.
Бехтерев В.М. Работа головного мозга. Л., 1926.
Блонский П.П. Очерк научной психологии. М., 1921
Блонский П.П. Педология. М., 1925.
Блонский П.П. Психология как наука о поведении. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925 а.
Вагнер В.А. Биопсихология и смежные науки. Пг., 1923.
Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Пг., 1917
Вишневский В.А. В защиту материалистической диалектики. — Под знаменем марксизма, 1925, № 8, 9.
Выготский Л.С. Предисловие к кн.: Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. М., 1925.
Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М; Л., 1925 а.
Выготский Л. С, Лурия А.Р. Предисловие к кн.: Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М, 1925.
Геффдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте. СПб., 1908.
Гроос К. Душевная жизнь ребенка. СПб., 1906.
Гуссерль Э. Философия как строгая наука. М., 1911.
Джемс В. Психология в беседах с учителями. М., 1905.
Джемс В. Психология. СПб., 1911.
- 1130**
- Джемс В.* Существует ли сознание? — В кн.: Новые идеи в философии. СПб., 1913, вып. 4.
Джемсон Л. Очерк марксистской психологии. М., 1925.
Дильтей В. Описательная психология. М., 1924.
Залкинд А.Б. Очерки культуры революционного времени. М., 1924.
Зеленый Г.П. О ритмических мышечных движениях. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1 — 3.
Ивановский В.Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск, 1923.
Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека. М., 1922.
Коффка К. Самонаблюдение и метод психологии. — В сб.: Проблемы современной психологии. Л., 1926.
Кравков СВ. Самонаблюдение. М., 1922.
Кроль М.Б. Мышление и речь. — Труды Белорусского государственного университета. Минск, 1922, т. 11, № 1.
Кюльпе О. Современная психология мышления. — Новые идеи в философии. Пг., 1916, вып. 16.
Ланге Н.Н. Психология. М., 1914
Ленин В.И. Поли. собр. соч., т. 18.
Ленц А.Г. Об основах физиологической теории человеческого поведения. — Природа, 1922, № 6, 7.
Лурия А. Р. Психоанализ как система монистической психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925.
Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд., т. 20, 23, 25, ч. II, 46, ч. II.
Мюнстерберг Г. Основы психотехники. М., 1922.
Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., 1914.
Павлов И.П. XX-летний опыт субъективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — Поли. собр. соч. М.; Л., 1950, т. III, кн. 1.
Павлов И. П. Лекции о работе главных пищеварительных желез. — Поли. собр. соч. М.; Л., 1951, т. III, кн. 2.
Планк М. Отношение новейшей физики к механическому мировоззрению. СПб., 1911.
Плеханов Г.В. Избранные философские произведения: В 5-ти т. М., 1956. т I.
Плеханов Г.В. Искусство: Сб. статей. М., 1922.
Плеханов Г.В. Основные вопросы марксизма. М., 1922 а.
Португалов Ю.В. Как исследовать психику. — В сб.: Детская психология и антропология. Самара, 1925, вып. I.
Протопопов В.П. Методы рефлексологического исследования человека. — Журнал психологии, неврологии и психиатрии, 1923, т. 3, вып. 1-2.
Спиноза Б. Трактат об очищении интеллекта. М., 1914.
Спиноза Б. Этика. М., 1911.
Стаут Д. Ф. Аналитическая психология. Пг., 1923, т. I.
Струминский В.Я. Марксизм в современной психологии. — Под знаменем марксизма, 1926, № 3, 4, 5.
Титченер Э. Учебник психологии. М., 1914, ч. 1, 2.

1131

Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1925.

9. «Орудие и знак в развитии ребенка»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

- Уотсон Дж.* Психология как наука о поведении. М., 1926.
- Ухтомский А.А.* Доминанта как рабочий принцип нервных центров. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1 — 3.
- Фейербах Л.* Против дуализма души и тела, плоти и духа. — Избранные философские произведения. М., 1955, т. I.
- Франк С.Л.* Душа человека. М., 1917.
- Франкфурт Ю.В.* Г.В. Плеханов о психофизиологической проблеме. — Под знаменем марксизма, 1926, № 6.
- Фрейд З.* Лекции по введению в психоанализ. М., 1923, вып. 1,2.
- Фрейд З.* Очерки по теории сексуальности. М.; Пг., 1924.
- Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.
- Фрейд З.* Я и оно. Л., 1924.
- Фридман Б.Д.* Основные психологические воззрения Фрейда и теория исторического материализма. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925.
- Челпанов Г.И.* Объективная психология в России и Америке. М., 1925.
- Челпанов Г.И.* Психология и марксизм. М., 1924.
- Челпанов Г.И.* Социальная психология или условные рефлексы? М.; Л., 1926.
- Шеррингтон Ч.* Ассоциация спонномозговых рефлексов и принцип общего поля. — В сб.: Успехи современной биологии. Одесса, 1912.
- Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста. М., 1922.
- Щелованов Н.М.* Методика генетической рефлексологии. — В сб.: Новое в рефлексологии и физиологии. М.; Л., 1929.
- Щербина А.М.* Возможна ли психология без самонаблюдения? — Вопросы философии и психологии, 1908, кн. 4(94).
- Эббингауз Г.* Основы психологии. Спб., 1912, т. I, вып. 2.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Сознание как проблема психологии поведения 18

Исторический смысл психологического кризиса 41

Проблема культурного развития ребенка 191

История развития высших психических функций 208

Глава первая. Проблема развития высших психических функций 208

Глава вторая. Метод исследования 245

Глава третья. Анализ высших психических функций 298

Глава четвертая. Структура высших психических функций 323

Глава пятая. Генезис высших психических функций 343

Глава шестая. Развитие устной речи 375

Глава седьмая. Предыстория развития письменной речи 389

Глава восьмая. Развитие арифметических операций 413

Глава девятая. Овладение вниманием 418

Глава десятая. Развитие мнемических и мнемотехнических функций 454

Глава одиннадцатая. Развитие речи и мышления 470

1133

Глава двенадцатая. Овладение собственным поведением 490

Глава тринадцатая. Воспитание высших форм поведения 508

Глава четырнадцатая. Проблема культурного возраста 520

Глава пятнадцатая. Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка. 532

Проблема развития и распада высших психических функций 548

Лекции по психологии

Лекция первая. Восприятие и его развитие в детском возрасте 564

Лекция вторая. Память и ее развитие в детском возрасте 582

Лекция третья. Мышление и его развитие в детском возрасте 595

Лекция четвертая. Эмоции и их развитие в детском возрасте 615

Лекция пятая. Воображение и его развитие в детском возрасте 636

Лекция шестая. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте 653

Мышление и речь

Предисловие 664

Глава первая. Проблема и метод исследования 667

Глава вторая. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже 680

Глава третья. Проблема развития речи в учении В. Штерна 737

Глава четвертая. Генетические корни мышления и речи 746

1134

Глава пятая. Экспериментальное исследование развития понятий 775

Глава шестая. Исследование развития научных понятий в детском возрасте 843

Глава седьмая. Мысль и слово 952

Конкретная психология человека 1020

Орудие и знак в развитии ребенка 1039

Глава первая. Проблема практического интеллекта в психологии животных и психологии ребенка 1039

Глава вторая. Функция знаков в развитии высших психических процессов 1072

Глава третья. Знаковые операции и организация психических процессов 1089

Глава четвертая. Анализ знаковых операций ребенка 1096

Глава пятая. Методика изучения высших психических функций 1113

Заключение 1119

Библиография 1130

Выготский Лев Семенович
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ответственный редактор *С. Бобко* Технический редактор *Н. Носова* Компьютерная верстка *Л. Панина*
ООО «Издательство «Эксмо»

127299, Москва, ул. Клары Цеткин, д. 18/5. Тел.: 411-68-86, 956-39-21.

Home page: www.eksmo.ru E-mail: info@eksmo.ru

По вопросам размещения рекламы в книгах издательства «Эксмо» обращаться в рекламный отдел. Тел. 411-68-74.

Оптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:

000 «ТД «Эксмо». 142700, Московская обл., Ленинский р-н, г. Видное, Белокаменная ш., д.1. Тел./факс: (095) 378-84-74, 378-82-61, 745-89-16, многоканальный тел. 411-50-74.

E-mail: receptlon@eksmo-sale.ru

Мелкооптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:

117192, Москва, Мичуринский пр-т, д. 12/1. Тел./факс: (095) 411-50-76.
127254, Москва, ул. Добролюбова, д. 2. Тел.: (095) 745-89-15, 780-58-34.

www.eksmo-kanc.ru e-mail: kanc@eksmo-sale.ru

Полный ассортимент продукции издательства «Эксмо» в Москве в сети магазинов «Новый книжный»:

Центральный магазин — Москва, Сухаревская пл., 12
(м. «Сухаревская», ТЦ «Садовая галерея»). Тел. 937-85-81.

Москва, ул. Ярцевская, 25 (м. «Молодежная», ТЦ «Трамплин»). Тел. 710-72-32.

Москва, ул. Декабристов, 12 (м. «Отрадное», ТЦ «Золотой Вавилон»). Тел. 745-85-94.

Москва, ул. Профсоюзная, 61 (м. «Калужская», ТЦ «Калужский»), Тел. 727-43-16.

Информация о других магазинах «Новый книжный» по тел. 780-58-81.

В Санкт-Петербурге в сети магазинов «Буквоед»:

«Книжный супермаркет» на Загородном, д. 35. Тел. (812) 312-67-34 и «Магазин на Невском», д. 13. Тел. (812)310-22-44.

Полный ассортимент книг издательства «Эксмо»:

В Санкт-Петербурге: 000 СЗКО, пр-т Обуховской Обороны, д. 84Е.

Тел. отдела реализации (812) 265-44-80/81/82/83.

В Нижнем Новгороде: 000 ТД «Эксмо НН», ул. Маршала Воронова, д. 3.

Тел.(8312)72-36-70.

В Казани: ООО «НКП Казань», ул. Фрезерная, д. 5. Тел. (8432) 70-40-45/46.

В Киеве: ООО ДЦ «Эксмо-Украина», ул. Луговая, д. 9.

Тел. (044) 531-42-54, факс 419-97-49; e-mail: sale@eksmo.com.ua

Подписано в печать с готовых монтажей 16.09.2005

Формат 84x100¹/₃₂. Печать офсетная.

Бумага офс. Усл. печ. л. 59,64. Уч.-изд.л. 78,0

Доп. тираж 3000 экз. Заказ № 8248.

ОАО "Тверской полиграфический комбинат" 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5. Телефон: (0822) 44-42-15

Интернет/Home page - www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) - sales@tverpk.ru



Сканирование и форматирование: Янко Слава (Библиотека Fort/Da) || <http://yanko.lib.ru> ||

slavaaa@yandex.ru || yanko_slava@yahoo.com || Исq# 75088656 || Библиотека:

<http://yanko.lib.ru/gum.html> || Номера страниц - внизу

update 22.03.06
